Niveau(x) d'enseignement: 7 Numéro EDUQ : 8370944
Centre d'intérêt: 550

Del Fabro, Amos.

Perception qu'ont les étudiants du Collège du Vieux Montréal de leurs attitudes et comportements face à l'évaluation, la participation, l'accréditation / Amos Del Fabro et la participation de Luce Goerlach-Seers, Jean Mondor. -- [Montréal] : Collège du Vieux Montréal, Services aux étudiants : Collège du Vieux Montréal, Centre de recherche et d'expérimentation pédagogiques, [1977].
332 p. ; 28 cm.

Titre de la couv.: Perception qu'ont les étudiants du Cégep du Vieux Montréal de leurs attitudes et comportements face à l'évaluation, la participation, l'accréditation. Notes (part. bibliographiques) au bas des p.

Cote Dewey: 371.8'09714/D349p Cote LC: LA/418/.Q3

Descripteur(s): *Caractéristiques de l'étudiant *Caractéristiques socio-économiques *Attitude de l'étudiant *Milieu scolaire *Participation *Activité parascolaire *Accréditation *Collégial (Niveau)

La participation aux activités parascolaires qui sont offertes aux étudiants du Collège du Vieux-Montréal constitue le sujet central de cette recherche. Trois volets y sont étudiés: celui de la pratique de ces activités, celui de leur évaluation et celui de leur accréditation. Les questions suivantes résument le projet: 1. pourquoi y a-t-il des étudiants qui participent aux activités parascolaires alors que d'autres n'y participent pas? 2. quelle est la perception des étudiants au sujet des activités parascolaires offertes par le collège et en regard du travail des animateurs attachés à ces activités?; 3. la reconnaissance pédagogique de ces activités correspondrait-il à un intérêt des étudiants face à ces activités?

Un questionnaire a été soumis au cours de 1975 (d'abord au printemps, puis une relance à l'automne) à 410 étudiants du collège. Malgré l'ampleur du projet initial, un seul chapitre compose ce volume et il traite uniquement des tendances générales observées dans les profils de la population étudiante: identification démographique, univers écologique, situation socio-économique, expérience scolaire, intérêts et satisfaction des étudiants, etc. Le tome II, qui aurait traité de la pratique des activités parascolaires, de leur évaluation et de l'accréditation n'a pas été publié.

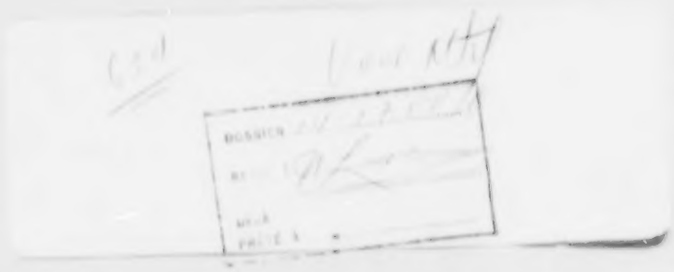
Type de document: r
Région(s) administrative(s): 063
Auteur de l'analyse: jr

E D U Q 8370944

cégep
du
vieux montréal

services aux étudiants / *centre de recherche et d'expérimentation pédagogiques*

1977



PERCEPTION QU'ONT LES ÉTUDIANTS DU CÉGEP DU VIEUX MONTRÉAL DE LEURS ATTITUDES ET COMPORTEMENTS FACE À:

— L'ÉVALUATION
— LA PARTICIPATION
— L'ACCRÉDITATION

Amos DEL FABRO
Luce GOERLACH-SEERS
Jean MONDOR

E D U Q 8370944

SERVICES AUX ETUDIANTS
et
CENTRE DE RECHERCHE ET
D'EXPERIMENTATION PEDAGOGIQUES

PERCEPTION QU'ONT LES ETUDIANTS DU COLLEGE DU VIEUX MONTREAL DE LEURS ATTITUDES ET COMPORTEMENTS FACE A:

- L'EVALUATION
- LA PARTICIPATION
- L'ACCREDITATION

Amos DEL FABRO, sociologue

et la participation de:

Luce GOERLACH-SEERS
Centre de Recherche et d'expérimentation pédagogiques

Jean MUNDOR
Services aux étudiants

REMERCIEMENTS

Nous aimerions remercier toutes les personnes qui ont apporté leur précieuse contribution aux différentes étapes de cette recherche:

- Elaboration du questionnaire	Mireille MARCIL-GAGNON avec la collaboration de: Jean CHAREST Normand DULUDE Eliette LEBLANC-ACHILLE
- Echantillonnage et cueillette des données	Normand DULUDE avec la collaboration de: Lise BELISLE Gérard BERGERON Denis BOYER Andrée HEBERT Normand LALONDE Réal LAVALLEE Jacques ROBILLARD Gertrude RUBA Claude ST-CERNY
- Traitement informatique des données	Danielle PIGEON
- Première analyse des données	David MVOGO, sociologue
- Dactylographie des textes	Mme Marcelle BLUTEAU

Sans leur apport, la publication de ce rapport n'aurait pu se réaliser.

TABLE des MATIERES

Tome I

page

INTRODUCTION

A. Le sujet de recherche et sa formulation..... 1

1. La naissance de la présente recherche 1
2. Le sujet et ses dimensions 3
3. La revue des études se rapportant au même sujet 9
4. La situation de la présente recherche par rapport aux études se rapportant au même sujet 14

B. Les objectifs poursuivis 15

1. Au plan général 15
2. Au plan spécifique de la démarche 15
3. Au plan spécifique des résultats 16

C. Le type de recherche 22

D. Les cadres de référence 24

1. Historique et social 24
2. Conceptuel 45

E. L'opérationalisation 56

1. Les concepts: des dimensions aux indicateurs 57
2. L'exploration: de la variable statistique aux relations de variables 89

page

F. La description de la population et le choix des techniques d'observation 108

G. Le choix des techniques de mesure 112

H. Le plan de l'étude 117

I. Du projet élaboré au projet à réaliser pour avril 1977 118

CHAPITRE I : Les profils de la population étudiante : tendances générales 121

A. L'identification démographique 122

1. Sexe 122
2. Age 125
3. Etat civil 126
4. Personnes à charge 127
5. Relations: âge, sexe, état civil 127

B. L'univers écologique 130

1. L'habitat : 130
   1. milieu de vie de provenance 131
   2. milieu de vie scolaire 132
   3. mobilité géographique 134

2. Le logis 137
   1. l'environnement humain du logis 138
   2. la proximité logement - collège 140

page

C. La situation socio-économique 145

1. L'héritage socio-économique 146

1. les niveaux d'instruction des parents 146
2. les niveaux de revenus des parents 150
3. les statuts sociaux des parents 150
4. les rapports sociaux de travail (parents) 160

2. La position personnelle de l'étudiant 163

1. l'orientation post-collégiale 163
2. les sources de revenus 172
3. le revenu mensuel moyen disponible 174
4. la couverture des revenus 176
5. les étudiants et leur activité de travail 180
6. le travail de l'étudiant pendant l'année scolaire..... 187

D. L'orientation des valeurs 193

1. valeur accordée 195

2. convergences et divergences 197

3. conclusion 213

E. L'expérience scolaire 215

1. Le choix de l'institution 215

2. Le choix du programme 216

1. l'accès au programme .....¢ 216
2. le type de programme 222

3. L'expérience pédagogique 225

4. L'itinéraire académique 228

1. la mobilité institutionnelle 228
2. la mobilité d'orientation au collège 229
3. les relations entre la mobilité institutionnelle et la mobilité d'orientation au collégial 229
4. la mobilité d'orientation demandée au C.V.M.... 231
5. la continuité des études 231

page

6. les difficultés académiques 232

6.1. les difficultés académiques 232
6.2. les relations entre les difficultés académiques 234
6.3. les relations entre la mobilité institutionnelle et les difficultés académiques 242
6.4. les relations entre les difficultés académiques et la mobilité d'orientation au collège 245
6.5. les relations entre les difficultés académiques et la continuité des études 249

7. des facteurs expliquant les difficultés académiques pendant l'année scolaire 1974-1975 252

7.1. les facteurs 252
7.2. les relations entre les facteurs et les types de difficultés académiques 258

5. La durée de la scolarité au C.V.M. 265

6. La durée des études personnelles 266

1. le temps hebdomadaire consacré au cours 266
2. le temps hebdomadaire consacré à l'étude 267
3. les relations entre le temps hebdomadaire consacré au cours et au travail personnel 268
4. les relations entre le temps consacré à la formation académique et le nombre de sessions passées au C.V.M. 271
5. l'importance du temps consacré à la formation académique 276

7. Les motifs de la poursuite des études 278

1. entreprendre des études de niveau collégial ... 279
1. l'importance des motifs 279
2. l'ordre d'importance des motifs 281
3. l'articulation des motifs 283

2. suivre des études collégiales au C.V.M. 290
1. l'importance des motifs 292
2. l'ordre d'importance des motifs 294

page

8. Les intérêts des étudiants au C.V.M. 295
   1. le niveau d'intérêt 296
   2. l'ordre des intérêts 297

9. La satisfaction des étudiants au C.V.M. 297
   1. la satisfaction 299
      1. le niveau de satisfaction 299
      2. l'ordre de satisfaction 305
   2. l'état satisfaisant ou insatisfaisant de la vie au C.V.M. 306

Conclusion 315

Tome II (De ma fois publié)

Un second tome doit être publié au mois d'avril 1977. Il comprendra principalement les deux chapitres qui complèteront les tendances générales révélées par l'enquête.

CHAPITRE II : La pratique étudiante des activités para-académiques du C.V.M. et des activités para-académiques extérieures au C.V.M.

CHAPITRE III: Evaluation des activités para-académiques au C.V.M. et de leurs animateurs; les intérêts des étudiants face à l'accréditation de leurs activités para-académiques.

Il se terminera par une conclusion générale aux trois chapitres qui reprendra les grandes lignes des tendances générales et qui invitera à l'analyse des tendances observées.

Feront également partie du second Tome, une série d'appendices dont les contenus ne pouvaient être présentés dans le texte, et une bibliographie de volumes et d'articles qui ont été consultés à l'une ou l'autre étape de l'étude.

INTRODUCTION

A. Le sujet de recherche et sa formulation

1. Naissance de l'étude

Au début de la session Hiver-75 les responsables des Services aux Etudiants du Collège du Vieux Montréal se demandent si l'apprentissage réalisé par les participants aux activités para-académiques du collège pourrait ou devrait être reconnu. Pour répondre à leur question ils entrevoient la nécessité de construire une échelle d'apprentissage, c'est-à-dire d'un instrument de mesure qui, adapté aux objets mesurés, leur permette de décrire, de comparer et de connaître les apprentissages réalisés dans chacune des activités para-académiques.

Après avoir rencontré des groupes de participants de ces activités, les responsables de la recherche concluent au fait que les participants ne semblent nullement intéressés à faire mesurer ce type d'apprentissage. Cela vérifie d'ailleurs les intentions qu'ils avaient au moment d'entreprendre ces rencontres. En fait, les étudiants refusent que leurs activités soient encadrées comme le sont les cours, car d'une part, leur participation n'est pas motivée essentiellement par des raisons d'ordre cognitif, mais bien plutôt pour des motifs d'ordre socio-affectif et d'autre part, selon eux, cet encadrement conduirait à la mort de leur spontanéité. Toutefois, au sortir de ces rencontres, il ne se dégage pas de certitude quant à l'attitude des étudiants (es) dans l'éventualité de l'accréditation de ces activités. De plus, rien ne peut être avancé en ce qui a trait aux non-participants soumis à la même offre.

De façon plus explicite une question préalable à la construction de l'échelle d'apprentissage se pose aux responsables des Services aux Etudiants à savoir: les étudiants(es) trouvent-ils de l'intérêt à ce que leur participation aux activités para-académiques du collège soit accréditée? La construction même d'une échelle d'apprentissage et la mise en marche de la mesure des différents apprentissages peuvent être revues à la lumière de la tendance des réponses à cette question. A ce stade des réflexions, il apparaît que seule une enquête couvrant des éléments représentatifs de la population étudiante peut donner un éclairage à la question.

A partir de ce nouveau cadre d'interrogation, les responsables de la recherche[1] en sont venus à identifier un ordre de préoccupations sous-jacentes (contextuelles et déterminantes) à l'enquête. Elles peuvent être formulées de la façon suivante:

1. Quelles motivations conduisent les étudiants(es) à poursuivre des études collégiales d'une part, et à les poursuivre au C.V.M. d'autre part?

2. Quelle importance les étudiants(es) accordent-ils aux différentes dimensions de la vie collégiale du Vieux Montréal?

3. Quelle satisfaction retirent-ils de ces différentes dimensions (aspects, domaines)?

4. Quelles sont les motivations de départ et de durée qui conduisent les étudiants(es) à participer aux activités para-académiques du C.V.M.?

---

1. Les Services aux Etudiants

5. Quels sont les contenus et les formes de participation?
6. Quelles sont les attitudes étudiantes face à l'accréditation des activités para-académiques?

Partant de ces préoccupations et de certaines coordonnées sociales à tout comportement humain, le Service de Recherche du C.V.M.[2] a élaboré un questionnaire (voir appendice) d'où il est possible de dégager cinq grandes catégories de questions (variables), concernant:

1. l'identification sexuelle, civile, sociale, économique, géographique des étudiants(es): 48 questions
2. le vécu de la participation et de la non-participation : 32 questions
3. l'évaluation du contenu et de la forme des activités: 4 questions
4. l'accréditation de ces activités: 4 questions

Nous avons traduit cet ensemble de préoccupations et de questions en un sujet d'étude dont la formulation est présentée à la section suivante.

2. Le sujet d'étude et ses dimensions

Le sujet central de cette recherche concerne la participation aux activités para-académiques qui sont offertes aux étudiants(es) du Collège du Vieux Montréal. Trois volets y sont

---

2. Sous la direction de Luce Goerlach-Seers

étudiés: celui de la pratique de ces activités, celui de leur évaluation et celui de leur accréditation.

Ce dernier paragraphe nous révèle déjà certaines notions qui encadrent l'étude, à savoir: activité para-académique, participation, pratique, évaluation et accréditation. Voyons-en brièvement le contenu.

Les activités para-académiques nous réfèrent à différentes expériences d'apprentissage personnel et/ou collectif, concret et/ou abstrait, de tension et/ou de repos, vécues par les étudiants(es) à l'intérieur ou à l'extérieur du milieu scolaire mais acquises en dehors du cadre scolaire de contrôle classique d'examen. Aussi l'expérience d'apprentissage de l'étudiant inscrit au programme de "Photographie" ne peut être identifiée à celle du même étudiant, ou de tout autre, participant à "l'Atelier de Photo".

La participation à une activité nous mène à toute situation personnelle ou collective définie par l'accès aux produits, aux résultats, aux connaissances et aux services qu'elle offre d'une part, et par la co-responsabilité organisationnelle et décisionnelle de tous ceux qui y ont accès, d'autre part. Autrement dit, la notion de participation renferme un double aspect: soit l'avoir part (par exemple: aux plaisirs, aux fruits d'une activité) et le prendre part (par exemple: aux règles délimitant les contours de l'activité)[3]

---

3. Cette distinction entre l' "avoir part" et le "prendre part" nous est fournie par un article de René Schoonbrodt, "La participation à la vie socio-culturelle" in M. Bastien et al, Participation dans la société industrielle et urbaine, 139. La conceptualisation de cette notion sera présentée plus bas dans la section portant sur l'opérationalisation.

La pratique nous conduit au vécu de l'activité, c'est-à-dire à tout ce qui touche à sa mise en marche, à son organisation et à sa fréquentation (fréquence, mode, motivation,accès).

Par l'évaluation nous entendons, d'une part, spécifier l'appréciation ou la valeur accordée à l'ensemble des activités para-académiques et au travail de leurs animateurs, et d'autre part, mesurer les objectifs atteints par les différentes activités et le sens du rôle joué par les animateurs dans chacune d'entre elles.

Enfin, par l'étude de l'accréditation des activités para-académiques (leur reconnaissance pédagogique), nous voulons tenir compte de toute démarche et de tout processus visant à insérer ces activités, au même titre que les cours, aux programmes d'études conduisant à l'obtention d'un grade ou d'un diplôme collégial.

L'identification et la formulation précise de notre sujet d'étude spécifient les trois volets présentés plus haut, à savoir, la pratique, l'évaluation et l'accréditation. Aussi nous pouvons schématiser le projet à partir des questions centrales et dérivées suivantes:

1. <u>la pratique</u> : Pourquoi y a-t-il des étudiants(es) qui participent aux activités para-académiques du C.V.M. alors que d'autres n'y participent pas? Autrement dit, en quoi les étudiants(es) qui participent aux activités para-académiques du C.V.M. pourraient-ils se différencier de ceux qui n'y participent pas?

Pour répondre à cette question, nous avons voulu bien distinguer les types de participants et de non-participants et examiner en quoi la participation/non-participation aux activités du C.V.M. pourrait être liée à des facteurs d'ordre académique, culturel, écologique, démographique et/ou socio-économique.

En distinguant les étudiants(es) qui participent seulement aux activités para-académiques du C.V.M., de ceux qui participent également à ce genre d'activités hors du collège[4], nous introduisons les deux sous-questions suivantes:

1.a. Quelle configuration prend le vécu de la participation aux activités du C.V.M.? C'est-à-dire :

- qui participe?
- qui participe à quoi?
- par quel canal a-t-on pris connaissance de ces activités?
- à quel rythme y participe-t-on?
- pourquoi y participe-t-on?
- comment y participe-t-on?

1.b. Quelle configuration prend le vécu de la participation aux activités du C.V.M. et de la participation à des activités para-académiques hors du C.V.M.? C'est-à-dire :

1.b.a. même spécification qu'en 1.a.

---

4. Pour écourter la formulation, nous écrirons, la plupart du temps, "participants in", pour ceux qui participent seulement à l'intérieur du C.V.M., "participants hors", pour ceux qui participent à des activités offertes à l'extérieur des cadres du C.V.M. seulement, "participants in et hors", pour ceux qui participent à des activités para-académiques offertes par le C.V.M. et par d'autres institutions, et"non-participants" pour ceux qui ne participent à aucune activité para-académique.

1.b.b. - qui participe à quoi hors du C.V.M.?
- pourquoi y participe-t-on?
- à quel rythme y participe-t-on?
- comment y participe-t-on?

En distinguant les non-participants aux activités du C.V.M. qui participent à ce genre d'activités hors du collège, de ceux qui ne participent ni à l'intérieur ni à l'extérieur du C.V.M., nous formulons les deux sous-questions suivantes:

1.c. Quelle configuration prend le vécu de la non-participation aux activités para-académiques du C.V.M. pour ceux (celles) qui participent à ce genre d'activités hors du C.V.M.? C'est-à-dire :

- qui ne participe pas aux activités du C.V.M.?
- a-t-on une connaissance des activités du C.V.M. et par quel canal?
- pourquoi n'y participe-t-on pas?
- qui participe à quoi hors du C.V.M.?
- pourquoi y participe-t-on?
- à quel rythme y participe-t-on?
- comment y participe-t-on?

1.d. Quelle configuration prend le vécu de la non-participation aux activités du C.V.M. pour ceux(celles) qui ne participent ni à l'intérieur et ni à l'extérieur du C.V.M.? C'est-à-dire:

- qui ne participe pas?
- a-t-on une connaissance des activités du C.V.M. et par quel canal?
- pourquoi n'y participe-t-on pas?

2. L'évaluation: Quelle est la perception des étudiants au sujet des activités para-académiques offertes par le collège et en regard du travail des animateurs attachés à ces activités?

De façon plus précise, nous voulons savoir:

2.a. Quelle évaluation fait-on de ces activités selon qu'on y participe ou qu'on n'y participe pas?

2.b. Quel est le bilan des participants(es) de ces activités en ce qui a trait à l'évaluation du travail des animateurs?

2.c. Dans quelle mesure les réponses aux questions "2.a. et 2.b." dépendent-elles de facteurs d'ordre culturel, social, académique et psychosociologique inhérents à la population étudiée?

3. l'accréditation: La reconnaissance pédagogique des activités para-académiques du C.V.M. correspondrait-il à un intérêt des étudiants(es), face à ces activités?

Nous formulons cette question en quatre sous-questions, à savoir:

3.a. Les étudiants(es) ont-ils entrepris des démarches en vue d'obtenir la reconnaissance pédagogique de leurs activités? Et ce, selon qu'ils participent "in", "hors", "in et hors" du C.V.M.?

3.b. La reconnaissance pédagogique des activités du C.V.M. entraînerait-elle possiblement la participation des étudiants qui ne participent pas aux activités du collège?

3.c. Quelles sont les attitudes des étudiants(es) devant l'éventualité de la reconnaissance pédagogique des activités para-académiques du collège?

3.d. Dans quelle mesure les réponses aux questions "3.a., b et c" dépendent-elles de facteurs d'ordre culturel, social, psycho-sociologique et académique, inhérents à la population étudiée?

Ceci dit sur le sujet de notre étude et sur les différentes dimensions qu'il recouvre, faisons maintenant une revue des recherches ayant touché directement ou indirectement à la réalité des activités para-académiques. Nous pourrons ensuite indiquer dans quelle mesure notre étude se rapproche ou s'éloigne de ces dernières.

3. Revue des études se rapportant au sujet

Certaines enquêtes nous ont introduits dans le domaine des activités para-académiques. Le contenu de ces études nous informe sur les aspects suivants:

a. Participation : D'une façon générale, depuis l'année scolaire 1967-68, sans être un fait acquis, les étudiants(es) des collèges publics du Québec s'inscrivent de plus en plus aux activités para-académiques. En effet, alors qu'en 1967-68 [5] près de 16% des étudiants(es) de formation générale d'un collège de la région métropolitaine participaient à ces activités, deux études effectuées sur un ensemble de collèges du Québec nous révèlent qu'en 1971[6], ce pourcentage atteignait 49% et en 1974 [7], 56%. Dernièrement, dans un collège de la région de la ville de Québec, il était estimé [8] que 59% de la clientèle étudiante participaient à ces activités. Bien sûr ces résultats ne sont pas comparables, mais ils nous indiquent tout de même une certaine tendance.

---

5. R. Beaudry et H. Guindon, Attentes et satisfaction d'un groupe d'étudiants du niveau collégial, 124

6. Y. Brais et E. Bielinski pris dans P. Béland. Les attentes des étudiants de niveau collégial, traduction scolaire d'un milieu socio-économique, 37

7. L. Bernier Attitudes des étudiants du collège face à leur activité et à leur contexte scolaires, annexe B.

8. F. Landry Les étudiants du Cegep François-Xavier-Garneau, 63

Cependant, tout en allant dans le sens de cette tendance, la part effective des habitués de ces activités (ceux qui participent souvent) n'est pas du même ordre: elle passe de près de 14% à près de 25% de 1971 à 1974.

De plus, il semble opportun de bien distinguer la participation sèche (avoir part) de la participation active (prendre part). L'étude de F. Landry montre bien ces deux aspects: 59% des étudiants(es) participent aux activités (dont 20% de façon constante) alors que de 10% à 30% y sont actifs, selon les types d'activités. [9]

Par ailleurs, différentes études nous présentent, distinctement ou conjointement, une participation différentielle selon le sexe, la session, la formation et le type de formation des étudiants(es). Ainsi par exemple, les filles, les étudiants(es) rendus au mi-temps de leur apprentissage collégial, les élèves de formation générale et ceux des spécialités "administratives" et "biologiques" participent dans une part plus grande que les garçons, les nouveaux et les finissants du collégial, les élèves de formation professionnelle et des spécialités "arts et lettres" et des "humanités".

Enfin, même si le collège offre une vie para-académique à sa clientèle, il n'attire pas tous ceux et celles qui participent à cet aspect de la vie des jeunes. Un certain nombre se retrouve à l'extérieur du cadre collégial pour vivre ces activités. De plus, si l'on se base sur l'étude de R. Beaudry et H. Guindon, leur participation différentielle va justement dans le sens contraire de celle des participants "intra-muros". [10]

---

9. F. Landry op.cit. Annexe questionnaire, question 28

10. R. Beaudry et H. Guindon, op.cit. 124

b. Activités de participation — Sur la base des études précédentes, nous pouvons dire que les activités les plus fréquentes sont les sports et les loisirs (disco-boîte à chanson) alors que les activités les moins fréquentées sont celles de caractère religieux. Entre ces deux groupes les activités socio-culturelles et les comités étudiants attirent plus ou moins de personnes et, selon le cas, les premières ou les secondes prédominent.[11] A moins de résultats récents nous trouvons la même configuration dans les écoles secondaires.[12]

c. Motivation à la participation — C'est principalement le goût pour l'activité qui entraîne les étudiants(es) à participer au para-académique. Le désir de formation personnelle, de détente et de rencontre avec d'autres personnes favorisent également la participation.[13]

Paul Béland [14] note l'absence de la "curiosité intellectuelle" dans les motivations formulées par les étudiants(es). Selon lui cela ne doit pas nous paraître paradoxal, en fait cela confirme les vues d'un auteur américain pour qui les jeunes Américains demeurent d'abord préoccupés par l'idée du mariage, de la famille et du travail,

---

11. Cf P. Béland, op.cit. et F. Landry, op. cit.

12. CF S. Fontaine et D. Monnier, "L'élève du secondaire face à la réforme scolaire" in L'Etudiant québécois: Défi et dilemne, 14, p. 25

13. Y. Brais et E. Bielinski in Paul Béland, op.cit., 37

14. op.cit., 38

et très peu par le désir de nouveauté culturelle (création)[15]. Pour Béland, les jeunes viennent apprendre à vivre en groupe; c'est, pourrions-nous dire, une dimension (un stade) de leur insertion sociale. Il soumet l'hypothèse suivante: globalement les étudiants(es) participent aux activités para-académiques soit parce qu'elles coûtent moins cher qu'à l'extérieur du collège, soit encore parce qu'elles ne sont pas offertes par d'autres groupes ou d'autres institutions.[16]

d. Motifs de non-participation

La participation aux activités para-académiques offertes par l'institut d'enseignement est compromise bien souvent soit, par l'importance prise par la vie académique chez l'étudiant(e) (en termes d'heures de cours et de travaux;en termes de désir de réussite personnelle), soit par l'incompatibilité des horaires prévus pour les cours et les activités [17]. De fait, comme le souligne E. Bielinski, cela n'est pas surprenant dans la mesure où le Cegep (et l'école en général) n'est pas un milieu d'éducation continue, mais un lieu d'enseignement; la vie scolaire y est séparée de la vie para-scolaire et d'ailleurs, à y regarder de près, la Direction de la vie pédagogique et celle des services aux étudiants ne semblent aucunement intéressées à planifier ensemble l'imbrication de la vie académique et para-académique. [18]

---

15. Cf P. Béland, op.cit. 38
16. ibid 39
17. Cf R. Beaudry et H. Guindon,op.cit.,128; F. Landry,op.cit. question 29;S. Fontaine et D. Monnier, loc.cit., 27
18. E.Bielinski, "Les Services aux Etudiants dans les Cegeps" in L'Etudiant québécois: Défi et dilemnes, 202 à 204

Le fait de participer à des activités à l'extérieur de l'école, de ne pas y retrouver ses amis, de ne pas y trouver une organisation efficace et de se replonger dans le climat général de l'école sont d'autres motifs qui gardent à l'écart une bonne part des étudiants(es) de ces activités.[19]

e. Accréditation des activités para-académiques

Le fait que les activités para-académiques ne soient pas accréditées n'a pas été évoqué parmi les motifs conduisant à la non-participation. L'étude de E. Bielinski (note 18) nous éclaire sûrement sur une des causes possibles de cette pratique de non-accréditation. Mais, effectivement les étudiants(es) sont-ils intéressés à recevoir des crédits pour ces activités? Francine Landry a posé la question aux étudiants(es) de F.-X.-Garneau; à l'examen des résultats il ressort que 46% d'entre eux se disent en faveur d'une telle pratique, 29% demeurent indécis et 25% ne la favorisent pas. Il serait bien sûr intéressant de pouvoir identifier les éléments sociaux, culturels et académiques de ces trois groupes de répondants.

Nous croyons avoir présenté les principaux résultats soumis par les recherches antérieures à la nôtre et se rapportant au même sujet. Voyons maintenant dans quelle mesure notre étude est en continuité ou en rupture avec les précédentes.

---

19. op.cit., 67

4. Situation de la présente recherche au regard d'autres études déjà entreprises

Dans la mesure où la présente étude s'intéresse aux activités para-académiques par rapport :

- à la fréquence, au rythme et au contenu de la participation étudiante
- aux motivations conduisant ou éloignant les étudiants de ces activités
- aux attentes étudiantes face à l'accréditation de ces activités
- à l'importance possible de certains facteurs inhérents à la population étudiante sur le vécu de la participation/non-participation (ex.: distinction sexuelle, de formation, de spécialisation, d'âge)
- à l'expression de cette participation en dehors du cadre institutionnel du collège,

notre étude recoupe différents aspects décrits par les recherches présentées ci-haut, et par le fait, elle s'en rapproche.

Dans la mesure où la présente recherche s'intéresse aussi:

- aux moyens utilisés pour faire connaître ces activités
- au mode de participation
- à vérifier l'importance de facteurs culturels, psycho-sociologiques et académiques (en plus de la formation et de la spécialisation) sur le vécu de la participation
- à l'évaluation des activités et des animateurs par les étudiants(es)
- à réunir les aspects de la participation étudiés séparément par différentes recherches
- à tracer un parallèle entre l'école et la société à partir du vécu de la vie para-académique et non par du vécu de la vie académique,

elle se distingue clairement des recherches précédentes, tout en y étant identifiée de par leur intention commune, à savoir, mieux connaître la vie para-académique des collèges publics.

B. Les objectifs poursuivis

La clientèle étudiante est une clientèle mouvante et en constant renouvellement. Cependant, grâce à des recherches sur le milieu, il est possible d'y déceler des constantes qui sont susceptibles de permettre à la direction du collège de répondre efficacement aux besoins des étudiants et de s'ajuster le plus possible aux nouvelles situations.

C'est dans cette optique que le C.V.M., entre autres, entreprend des recherches portant sur différents aspects du milieu étudiant.[20]

La présente recherche sur la participation aux activités para-académiques du C.V.M. vise à atteindre trois types d'objectifs.

1. Au plan général

L'objectif général vise à réduire la distance qui sépare le domaine des intuitions de celui des connaissances: il s'agit de réduire l'ignorance concernant l'expérience des activités para-académiques offertes par le collège du Vieux Montréal. En fait, il s'agit de rendre possible une meilleure connaissance de la clientèle étudiante sous un aspect précis de son apprentissage collégial.

2. Au plan de la démarche

A ce niveau, nous avons à décrire la réalité recouvrant la participation, l'évaluation et l'accréditation des

---

20. Entre autres : L'abandon des études au Cegep du Vieux Montréal (automne 74), Centre de recherche et d'expérimentation pédagogique.

activités du C.V.M. à partir des réponses fournies par les 423 étudiants(es) compris dans l'échantillon final de la population étudiante du collège.

De plus, nous avons à formuler des généralisations empiriques [21] à partir des résultats obtenus à la suite de l'intervention de certains facteurs pouvant expliquer les éléments descriptifs de la réalité que nous étudions; ces facteurs sont d'ordre démographique (p.ex.:sexe,âge), socio-économique (p.ex.: classes sociales), écologique (p.ex.: milieu de vie), culturel (p.ex.: orientations des valeurs), psycho-sociologique (p.ex.: motivations, satisfaction) et académique (p.ex.: orientation, formation).

De cette description et de cette analyse nous pourrons avancer quelques hypothèses de travail et proposer des pistes à suivre pour une éventuelle analyse plus systématique de la réalité.

3. Au plan contextuel et de l'utilisation des résultats

La présente recherche doit permettre à la direction du collège de répondre "en connaissance de cause" à différentes questions qu'elle se pose.

---

21. A savoir des propositions identifiant des relations constantes entre deux ou plusieurs aspects d'une réalité. Cf. R.K. Merton Eléments de théorie et de méthode sociologique, 32.

Nous voyons deux types d'information susceptible de répondre aux besoins de la direction dont l'intérêt peut rejoindre également les animateurs et les étudiants. Un premier vise à jeter un éclairage sur des aspects bien précis du milieu collégial du Vieux Montréal. Un second voit à replacer l'école (le collège) à l'intérieur du système social dont elle fait partie.

Le premier type d'information s'en tient aux dimensions du questionnaire soumis à l'échantillon représentatif [22] de la population étudiante du collège. L'information concerne :

- les attraits des études collégiales
- les attraits du C.V.M.
- les facteurs positifs et négatifs favorisant la participation ou la non-participation aux activités du C.V.M.
- l'examen des canaux de communication employés pour faire connaître ces activités
- le rythme de participation
- le contenu et le mode de participation
- l'évaluation des activités et de leurs animateurs
- les attentes des étudiants face à l'accréditation des activités
- tous les facteurs énumérés au plan de la démarche qui sont introduits dans le but de mieux rendre compte de la réalité décrite.

De fait l'information se rapportant à ces différentes réalités de la vie collégiale ne peut qu'en procurer une meilleure connaissance.

Le second volet de l'information tente d'établir un parallèle entre une formation scolaire donnée (le collège du Vieux Montréal) et une formation sociale donnée (la société québécoise)

---

22. Voir la section F de l'Introduction

et ce, à partir des interrogations actuelles dans la société et des interrogations incluses dans le questionnaire. Le parallèle est porté en trois séquences: d'abord au sujet de la transmission des informations, ensuite au sujet de l'accessibilité aux activités para-académiques et, enfin au sujet du mode de participation dans ces activités.

a. Transmission de l'information

Au sein d'une société, lorsque des individus ou des groupements humains désirent transmettre des informations ils ont à choisir des canaux de communication en fonction des caractéristiques propres à la clientèle visée. Dans cet ordre d'idée, il est utile d'examiner l'efficacité des moyens utilisés par le C.V.M. pour faire connaître ses activités para-académiques aux étudiants(es). Plus précisément, sachant bien que la population étudiante se distingue par une série de facteurs (p. ex. académique, culturel), nous tenterons de mesurer l'efficacité de chacun des moyens de communication selon les caractéristiques propres de la population étudiante dans le but de proposer, s'il y a lieu, une restructuration, une réduction et/ou la création de nouveaux canaux de communications.

b. Accessibilité aux activités

Dans une société de type capitaliste et industrielle, type qui définit bien la société québécoise actuelle, il y a une division du temps et de l'espace entre le monde du travail, d'une part, et le monde du loisir et de la consommation, d'autre part. Le premier avec son système de hiérarchies et de rapports sociaux est caractérisé par la rationalité économique, le besoin

d'organisation fonctionnelle et le souci de la création de l'homme compétent.[23] Le second est défini par l'idéologie libérale comme un milieu favorisant l'imagination, la créativité, la spontanéité, en fait l'épanouissement de l'homme personnel;un milieu où l'employé autant que le patron, la femme autant que l'homme, peuvent posséder une voiture, une télévision en couleurs, jouir de leurs vacances, "se donner" de la culture; c'est en quelque sorte un "melting pot" (creuset par fusion). Pourtant la réalité nous révèle sans équivoque au niveau de la qualité [24] comme au niveau de la quantité,[25] que le milieu des loisirs et de la consommation n'a rien d'un "melting pot".

Par la séparation qu'elle maintient[26] entre les secteurs académique et para-académique, l'école, telle qu'elle se présente aujourd'hui, ressemble fort à la société globale. On trouve dans le premier secteur une organisation rationnelle et fonctionnelle (heures fixes des cours pré-requis, examens) orientée vers la préparation de l'homme compétent, en vue de répondre aux besoins économiques du pays. Le second secteur est présenté comme un milieu ouvert à tous les étudiants, on y favorise le dialogue et la libre expression des potentialités

---

23. Voir à ce sujet l'article de N. Wener et H. Dionne, "Quel est ce système scolaire dont on débat au Québec?" in Le Devoir, 11 octobre 1973, 5.

24. Par exemple, l'employé comme le patron ont accès au prêt-à-porter mais ce dernier peut plus facilement choisir entre celui-ci et la couture sur mesure.

25. Par exemple,chacun des membres de la famille de l'employé peut disposer d'un complet pour les "grandes occasions" et les jours de fête alors que les membres de la famille du patron peuvent plus facilement en posséder plus d'un

26. CF. Rapport Parent, tome I, 74 et 84.

techniques, artistiques et intellectuelles[27]: un milieu sans barrières et sans niveaux.[28]

Mais le milieu para-académique de l'école ne constitue-t-il pas, pour l'idéologie du"melting pot",une réalité vide de sens, à savoir que de fait, l'accessibilité de ces activités n'est pas identiquement ouverte à tous les étudiants en raison de leurs expériences sociale et académique distinctes. C'est à cette question d'accessibilité que nous tenterons de répondre.

c. Mode de participation aux activités

La société dans laquelle nous vivons favorise la participation (p. ex.: droit de vote des citoyens, la pratique des émissions de "lignes ouvertes", le militantisme politique et syndical, la réalisation de projets communautaires comme les centres locaux de services médicaux et sociaux, l'idée de collège communautaire). Ce terme de participation reste pourtant ambigü si l'on ne se rappelle pas qu'il contient à la fois la notion de "prendre part" et "d'avoir part" [29]

De nombreuses études consacrées aux problèmes sociaux (relations de travail, organisation sociale) montrent bien qu'il y a des individus et des groupes d'individus qui n'ont accès qu'à une seule réalité de la participation, soit"l'avoir part".

---

27. Ce que le Rapport Parent appelle "l'épanouissement par le loisir", tome I, 84

28. Pour reprendre le titre du volume de E. Gabbot La barrière et le niveau

29. CF. Introduction, sections A-2 et aussi plus bas, sections D et E.

Revenant à l'école, nous pouvons nous demander si, dans le cadre des activités para-académiques du C.V.M., le double aspect de la participation est totalement expérimenté, peu importe l'origine sociale, le sexe, ..., la formation, l'orientation académique... et le milieu de vie des étudiants.

C. Type de recherche [30]

L'identification et la formulation de notre question ainsi que les objectifs que nous poursuivons, nous laissent entrevoir le type de recherche qui encadre la présente étude aux plans de sa finalité, de son objet et de son niveau d'explication.

Au plan de sa finalité, c'est une recherche appliquée. En effet, par cette étude, nous cherchons d'une part, à préciser certains éléments de compréhension au sujet d'une expérience précise à l'intérieur des services offerts aux étudiants, soit celle de la participation aux activités para-académiques (Cf. le sujet et les questions centrales et dérivées); d'autre part nous tentons d'indiquer vers quels domaines d'interrogations-solutions-actions peut conduire l'exploration de ces éléments (Cf. objectifs spécifiques au plan de l'utilisation des résultats)

Au plan de son objet d'étude la recherche est empirique, en ce sens qu'elle tente de dégager certains faits d'une réalité à partir de renseignements recueillis auprès des acteurs de cette réalité à l'aide d'un questionnaire très développé (Cf. objectifs spécifiques au plan de la démarche).

Au plan du niveau d'explication qu'elle veut atteindre,

---

30. Nous employons ici les distinctions proposées par J. Larin, Méthode de recherche en service social, 14 à 17

la recherche est de type exploratoire-descriptive.[31] En fait, elle vise à réduire l'ignorance au sujet d'un aspect de la vie étudiante (Cf. objectif général) en se situant à un premier niveau d'explication, à savoir: d'une part, décrire la réalité des activités para-académiques (participation,évaluation, accréditation) et, d'autre part, à formuler des généralisations empiriques (à l'aide de variables indépendantes d'ordre démographique, socio-économique, culturelle, psycho-sociologique, académique) pouvant mener à des mesures et à des analyses plus systématiques de cette réalité (Cf objectifs spécifiques au plan de la démarche).

---

31. C'est d'ailleurs la volonté des Services aux Etudiants et du Service de Recherche de procéder à une recherche exploratoire.

D. Cadres de référence

1. Historico-social

Notre but n'est pas ici de donner une description et une analyse détaillées du cadre social et historique dans lequel s'inscrit la naissance des Cegeps, en général, et l'institutionalisation de la vie para-académique à l'intérieur de ceux-ci, en particulier. Il nous paraît important toutefois de décrire brièvement, d'une part, le cadre social qui a préparé la réforme scolaire au Québec, réforme qui a conduit,entre autres à la création des Cegeps, afin de préciser l'origine contextuelle du choix de certains concepts et de certaines perspectives, et d'autre part, le cadre historique de l'objet d'étude afin de bien situer la recherche à l'intérieur des interrogations permanentes du milieu scolaire sur le développement et le fonctionnement des structures, des institutions et des services qu'il a mis en place.

Dans cette perspective une première sous-section présentera le cadre capitaliste et industriel de la société québécoise à l'aide de certains indicateurs structurels, parmi lesquels nous insisterons plus longuement sur celui du développement de la scolarisation et de la réforme scolaire. Une seconde sous-section s'attardera au cadre historique de l'objet d'étude, à savoir, la vie para-académique, en le mettant en rapport avec l'interrogation initiale du projet de cette recherche, à savoir, la mesure de l'apprentissage des étudiants(es) participant aux activités para-académiques. Bref, nous tenterons de localiser le sujet d'étude dans la foulée des interrogations relatives au milieu scolaire et au milieu étudiant.

a. Cadre social: la société québécoise

De 1760 à 1860, la société québécoise passe d'une structure sociale à dominance agricole-communautaire où est présent le capitalisme marchand à une structure sociale à dominance agricole-familiale où se développe la forme capitaliste de l'échange et s'éveille la forme capitaliste de la production. C'est de fait la seconde moitié du XIXe siècle qui marque à proprement dit les débuts de l'industrialisation dans la province de Québec, industrialisation inscrite dans le cadre capitaliste. De 1860 à 1931 le capitalisme industriel québécois connaît sa phase de démarrage et de rodage: en effet on y observe l'accumulation rapide de capitaux,[32] l'utilisation de la houille blanche comme force motrice [33] permettant ainsi une plus grande diversité de la production manufacturière et le développement des industries lourdes [34] l'éclatement des tensions entre les représentants du capital et du travail,[35] la concentration des établissements

---

32. Cf. E. Minville (édit.), Montréal économique

33. Cf. R. Blanchard, Le Canada Français

34. Cf. A. Gosselin, "L'évolution économique du Québec: 1867-1896" in R. Comeau et al, Economie québécoise, tabl. 9,127; L. Maheu, "Développement économique du Québec: 1896-1920" in R. Comeau et al, op.cit., 167

35. Cf. J. Lacoursière et al, Canada-Québec: synthèse historique, 443-444

manufacturiers [36] et la prise en main de certains secteurs industriels par des monopoles [37].

Les années qui suivent (1931 à nos jours), consacrent le caractère capitaliste et industriel de la formation économique québécoise. Voyons-en quelques indicateurs.

1. La structure industrielle

Depuis 1931, la structure industrielle de la province de Québec présente une évolution type des formations économiques qui dépassent la phase du démarrage, ou, si l'on veut, l'étape de la première révolution industrielle, pour participer à l'étape de la seconde révolution industrielle ou, encore, aux phases d'expansion et d'achèvement.[38] En effet, à la nette urbanisation de sa population, chevauche un net déplacement de sa main-d'oeuvre, des secteurs primaires

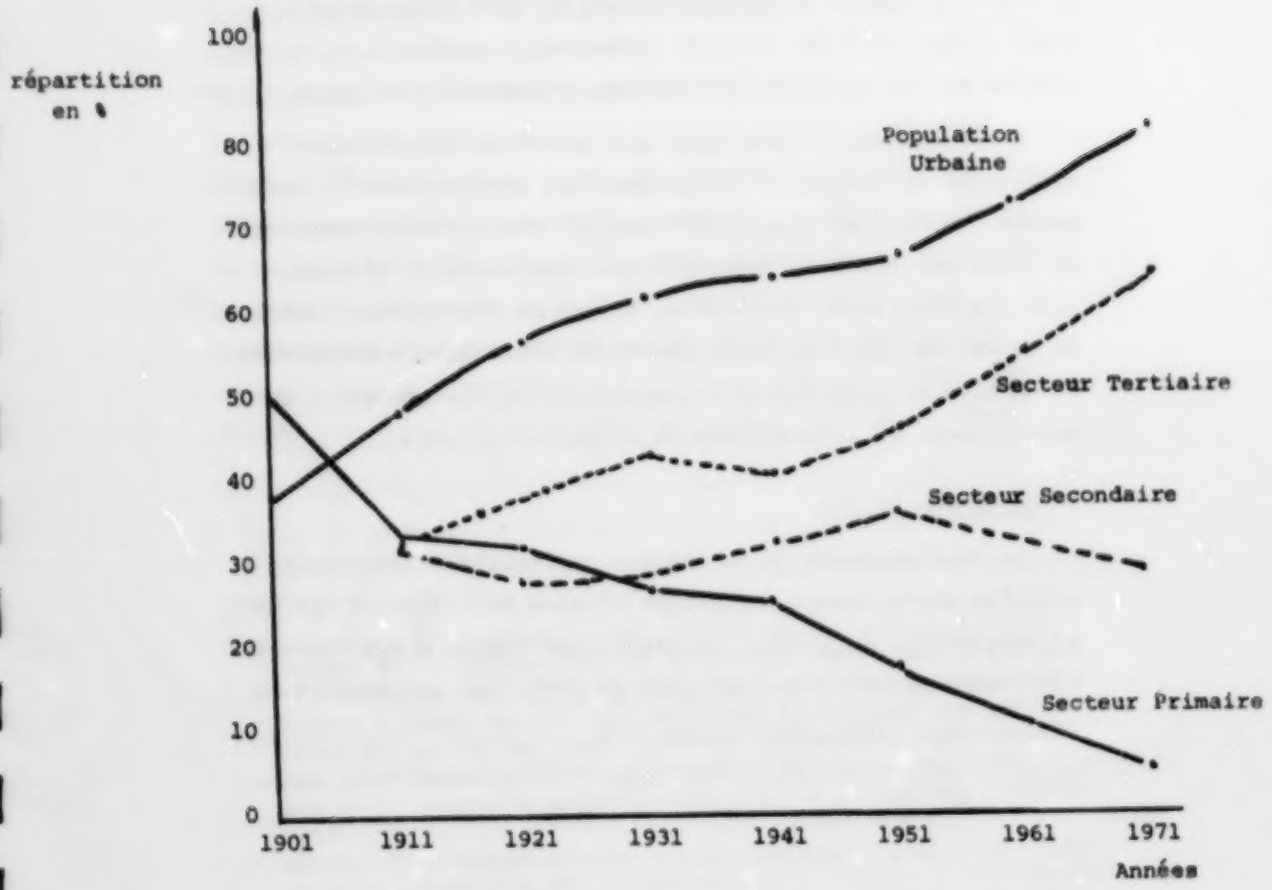
---

36. CF. Y. Saint-Germain, "La société québécoise et la vie économique: quelques échos de la décennie de la grande ambivalence, 1920-1929", in R. Comeau et al, op. cit., 439

37. CF. E.C. Hughes, "Regards sur le Québec" in J.-Ch. Falardeau(édit.) Essais sur le Québec contemporain, 229.

38. Pour reprendre les expressions de Henri Janne, Le temps du changement, 10-63 et 102-111 et de Jean Fourastié, Le grand espoir du XXe siècle, 127-161.

et secondaires aux secteurs tertiaires.



Source: Cf. Appendice IV et V

Nous voyons que vers le tournant des années '50, à la réduction déjà entreprise du secteur primaire se joint une stabilisation suivie d'une baisse marquante du secteur secondaire. La main-d'oeuvre affectée aux activités du secteur tertiaire devient nettement majoritaire avec la fin des années '50: sa part relative dans la main-d'oeuvre totale est de 55% en 1961 et atteint 65%

en 1971. C'est pour cela que, sans être catégorique, nous pouvons considérer la période allant de 1951 à nos jours comme l'annonce d'une société industrielle rendue à sa seconde révolution industrielle, société de consommation de masse (Janne).

A ce changement structurel des activités économiques correspond un changement structurel des occupations [39], changement provoqué en bonne part par le développement technique de certaines branches industrielles (par exemple: pétrole, produits chimiques, machinerie, moyens de transports, textiles)[40] où il est de moins en moins besoin de travailleurs productifs et de plus en plus besoin d'ingénieurs, de dessinateurs, de techniciens, de programmeurs et d'administrateurs.

2. Le niveau de vie

Le développement de la société capitaliste industrielle entraîne généralement une hausse moyenne du niveau de vie de sa population. Au Québec, le revenu par capita s'est accru de 65% entre les périodes 1926-1950 et 1950-1961, et de 120% au

---

39. CF. Appendice V

40. L'analyse du développement technique au sein des industries du secteur secondaire (production, fabrication) sous l'aspect sociologique du phénomène a été amorcé par Hélène David dans sa thèse de Doctorat portant sur Les grèves au Québec de 1945 à 1967

au cours de la décade 1961-1971.[41] Dans la zone métropolitaine de Montréal, le salaire et les gages moyens pour une semaine de travail se sont accrus de 209%, de 1947 à 1971.[42] Parallèlement à cet accroissement des revenus et des salaires, le temps hebdomadaire de travail a été réduit. A un autre niveau, l'accroissement total des dépenses à la consommation pour l'ensemble de la province atteint 395% alors que celui de sa population est de 49%.[43] Pour n'indiquer qu'un aspect de l'entrée rapide de la société québécoise dans l'ère de la consommation de masse depuis la fin de la dernière guerre nous n'avons qu'à comparer les derniers accroissements présentés avec celui de la vente d'un produit marqué du sceau

---

41. Une étude plus détaillée du niveau de vie aurait à tenir compte de la hausse du coût de la vie. Notre but n'est pas ici de faire une pareille étude mais plutôt d'indiquer certaines conditions qui ont contribué à modifier les perspectives et les choix, personnels et collectifs, quant aux nouveaux "genre de vie" privilégiés par notre société. Les accroissements sont calculés,ici, à partir des résultats présentés par les travaux suivants: Année 1926,cf. F. D'Ascanio et al, "Disparités régionales et croissance économique",44, rapport présenté à MM. J. Brazeau et L. Martin à l'intérieur d'un séminaire portant sur la sociologie des sociétés industrielles, année 1968-69, Université de Montréal; Années 1950 et 1961, cf. M. Daneau, "Evolution économique du Québec; 1950-1965" in Actualité Economique, XLI, janvier-mars 1966, 682; Année 1971, cf. M. Lincourt, "Montréal Futur", in l'Interdit, mars 1974, 6.

42. Cf. F. D'Ascanio et al,loc.cit.,27 et Annuaire du Québec, 1973, tabl. 6.

43. Cf. M. Daneau, loc.cit.,685 et Revue Statistique du Québec, mars 1974, vol. XII, no 4, tabl. 98 et 131.

de la modernité, à savoir, l'automobile neuve: de 1950 à 1971 cette vente a connu un accroissement de 433%.[44]

3. La politique économique dominante de l'Etat

Par "politique économique dominante de l'Etat" nous voulons nous restreindre ici au type d'action économique effectivement accomplie par les membres qui ont cure de la gestion et de l'administration d'un pays ou d'une de ses régions gouvernementales. C'est à la politique économique du gouvernement québécois que nous nous référons ici.

Jusqu'au début des années soixante, la politique du gouvernement québécois semble se restreindre à bien administrer les deniers publics, à construire des routes, à subvenir monétairement aux agriculteurs et aux pêcheurs et à recevoir des redevances sur l'exploitation des richesses naturelles. Par ailleurs, il laisse à l'entreprise privée le soin d'exploiter les matières premières et de fabriquer les produits. Il y a bien eu l'étatisation de la "Montreal Light, Heat and Power" en 1944,[45] mais encore à cette date l'ensemble du secteur de l'hydro-électricité demeurait la propriété du capital privé américain et anglo-saxon. [46] Cette domination du capitalisme privé et étranger sur le développement économique et industriel de la formation québécoise est d'ailleurs confirmée au début des années '50 par deux économistes pro-capitalistes.[47]

---

44. Ibidem

45. Ce qui devait donner naissance à la "Commission Hydroélectrique du Québec" connue depuis sous le nom de Hydro-Québec.

46. Cf. P. Sauriol, La nationalisation de l'électricité

47. A. Faucher et M. Lamontagne, "History of Industrial Development" in M. Rioux et Y. Martin (édit.) French-Canadian Society, 257-271.

A partir des années '60 le gouvernement provincial cherche à participer au développement de son économie; pour ce faire il voit à moderniser son administration, à légiférer sur des programmes économiques, à accumuler du capital. C'est dans cette volonté qu'il faut situer certaines de ses actions au cours de la période 1960-1971: pensons entre autres à la création d'un Conseil d'orientation économique (1961), à la nationalisation de l'électricité (1962), à la création d'une société de gestion du financement (1963), à celles de la Caisse de dépôt et de Placement (1964) et de la Société québécoise d'exploration minière (1965), de même qu'à la Direction générale de l'énergie (1970). Cependant, c'est encore au grand capitalisme étranger qu'est laissée l'initiative des grandes opérations industrielles et financières: pensons aux $300 millions investis dans l'Ungava par la Wabush Iron Ore (U.S.Steel) en 1961, et plus près de nous à la concession laissée à la Golden Eagle (1969), aux forêts exploitées par l'ITT (1971) et au contrôle des ventes d'obligations du Québec par des maisons de courtage de Toronto (1971). [48]

Ce survol de la politique économique du Québec en indique bien le fondement, à savoir le libéralisme. De fait, cette politique passe d'un pur laisser-faire (avant 1960) à une phase

---

48. Sur l'affaire de la Golden Eagle, voir le Maclean, juillet 1969, 32; sur le contrôle du Syndicat financier torontois, voir l'article de L.-D. Cloutier in Actualités, avril 1972, "Le Syndicat financier bloque l'économie du Québec".

nouvelle d'intervention (1960 à nos jours), intervention d'ailleurs reproduite aux niveaux des services sociaux et médicaux, des relations de travail, des services d'éducation. C'est justement là une des caractéristiques de l'Etat capitaliste au sein d'une société qui passe de la première à la seconde révolution industrielle. [49] Il se présente d'ailleurs comme le défenseur des libertés individuelles et le centre unitaire de toutes les classes sociales bien qu'il se voit obligé de coordonner la vie économique et les services qui la préservent et la reproduisent. Le discours politique en matière de planification économique ne fait qu'exprimer la volonté de cette pratique. [50]

4. Les idéologies

Les idéologies globales [51], c'est-à-dire les projets d'existence collectifs qui ont été et qui sont proposés et partagés par l'ensemble ou par certains groupes sociaux de la société québécoise, sont en étroit rapport avec les états et les mutations économico-politiques que nous venons de présenter. En décrire la réalité nous aidera à mieux comprendre certains ralentissements du développement de la scolarisation et de

---

49. Cf. H. Janne, op.cit.

50. Cf. Appendice VI

51. Pour ce qui est de la définition des idéologies et de leur utilité pour l'analyse sociale voir M. Rioux, "Sur l'évolution des idéologies au Québec" in Revue de l'Institut de Sociologie, 1968, no 1, 95-124.

certaines perspectives proposées par les agents de la réforme scolaire au Québec.[52]

Pendant la période de démarrage et de rodage industriel, le vouloir-vivre collectif des Canadiens-français de la province semble être tourné vers la préservation du patrimoine linguistique, religieux, culturel, politique et économique du passé (ère de la pré-industrialisation). De fait, ils le défendent contre l'envahisseur anglo-saxon et ses dangers: le protestantisme, l'anglicisation, l'urbanisation et ses problèmes, l'industrialisation et son impérialisme. Au niveau gouvernemental, c'est l'ère du partage entre l'Eglise et le CApital, partage personnalisé par l'administration autocratique de Maurice Duplessis. Suite à la seconde guerre mondiale qui accélère les mutations structurelles de la société, mutations déjà en processus depuis

---

52. Pour une lecture plus détaillée du contenu de ce paragraphe, voir, M. Rioux, loc.cit., et La question du Québec; M. Brunet, "Trois dominantes de la pensée canadienne-française" in La présence anglaise et les Canadiens, 113-166; J.-Ch. Falardeau, "Des élites traditionnelles aux élites nouvelles" in R. Desrosiers(édit.) Le personnel politique québécois; J.-L. Roy,"Réflexions sur deux départs: Québec, 1935 et 1960", 23-30 in L. LaPierre et al, Essays on the left ; G. Gagnon, "La gauche a-t-elle un avenir au Québec?" in L. LaPierre et al, op.cit.; J. Grand'Maison, "L'Eglise et les idéologies au Québec" in Relations, 1969,no 343, 293-296.

la fin des années '30, une nouvelle idéologie s'impose en même temps qu'elle entre en conflit avec la précédente. Tout en reconnaissant les différentes ethniques du Québec, elle rejette la conservation exigüe du passé et propose de vivre selon son temps, c'est-à-dire, à l'époque de l'urbanisation, de l'industrialisation et de la modernité. Pour y parvenir il faut, selon elle, rattraper le temps perdu, et ce, en participant à l'industrialisation et au développement économico-social du Québec tout en s'intégrant à l'économie canadienne et américaine. Au niveau gouvernemental, c'est la prise du pouvoir provincial par l'équipe libérale du "Il est temps que ça change" dont la politique économique a été décrite plus haut (1960-1966). Cette participation libérale au développement économique du Québec, ainsi que les participations vécues au niveau du domaine de l'éducation et de la santé, a conduit le peuple québécois d'origine française à prendre confiance en lui tout en laissant songeurs certains de ses acteurs devant les limites de la participation politique et économique intégrée. Une nouvelle idéologie s'est préparée et s'est clarifiée au cours de ce que l'on a appelé la "Révolution tranquille", à savoir, une idéologie de développement et de participation, dans les intérêts des Québécois. Elle définit la participation non plus seulement dans la possibilité de profiter des fruits du développement économique, mais aussi dans la possibilité de prendre en charge la planification économico-sociale au rythme et à la mesure des aspirations du peuple québécois. Au niveau gouvernemental elle propose selon ses groupes sociaux promoteurs la venue d'un Etat québécois indépendant, soit sous un régime social-démocrate, soit sous un régime socialiste.

5. Scolarisation et réforme scolaire

Il n'est pas besoin d'insister sur l'influence certaine du niveau des connaissances sur le développement économique d'une société. Il ne faut pas oublier, toutefois, l'importance du niveau de ce développement et de l'inéluctable extension des besoins de reproduire les agents économiques sur l'importance sociale accordée à la scolarisation des membres d'une société.

5.1. la scolarisation

Jusqu'au début de la seconde guerre mondiale aucune norme législative n'obligeait les citoyens du Québec à atteindre un certain degré de scolarisation. Ce n'est qu'en 1943 que les mentalités semblent prêtes à reconnaître la nécessité économique et sociale d'au moins sept années d'études: le gouvernement québécois instaure l'instruction obligatoire jusqu'à l'âge de 15 ans et assure la gratuité scolaire jusqu'à cet âge.

L'instruction secondaire est encore le fait d'un faible pourcentage d'individus. Le niveau secondaire public commence à peine à prendre vie avec la fin des années '40. Vers 1958 un amendement à la loi de l'Instruction publique conduit à la création de corporations d'écoles secondaires: elles sont créées pour rendre possible la poursuite des études supérieures aux jeunes du cours primaire. C'est avec le début des années '60 que ce niveau d'enseignement se développe: création du cours scientifique pouvant conduire certains étudiants(es) du secteur public à l'Université, gratuité scolaire des études jusqu'à la fin du secondaire, création d'un programme d'allo-

cations scolaires québécois, mise en marche de l'Opération 55 dans le but de consolider l'enseignement primaire et rendre plus accessible et plus efficace l'enseignement secondaire aux populations situées hors de Montréal et de Québec. De fait, par sa politique scolaire, le gouvernement québécois reconnaît et consacre la nécessité d'élever le niveau de scolarité des membres de la société composée dans sa majorité (81%) par des éléments de souche française. Le rattrapage dans la poursuite des études secondaires est assez intéressant, comme nous l'indique les résultats suivants:

Part relative [53]

Année	Main-d'oeuvre 15 ans - 19 ans	Enfants de 13 - 16 ans inscrits au secondaire
1941	42%	38%
1951-52	51	53
1957-58		66
1960-61	37	96
1967-68		
1971	8	

L'explosion des secteurs post-secondaires d'enseignement suit généralement le passage de la société de la première à la

53. Cf. Appendice VII et VIII

seconde industrialisation.[54] Au Québec la poursuite des études de ce niveau (Collégial et Universitaire) est encore un fait marginal au début des années '60. Cependant elle n'en marque pas moins une évolution considérable à comparer avec la situation de la fin des années '40: en effet, voyons l'évolution des inscriptions à plein temps de niveau post-secondaire sur la base du groupe d'âge pertinent à savoir, 18 à 24 ans, nous avons [55]

Année	Ensemble Post-Secondaire	Post-Secondaire Universitaire
1951-52	6.5%	4.4%
1957-58	8.8	5.7
1967-68	18.9	11.3

La création des collèges publics d'enseignement général et professionnel ainsi que la création d'une université publique française à multiples constituantes, vers la fin des années '60 correspond aux exigences économiques et sociales de la nouvelle société capitaliste. L'intervention de l'Etat est à cet égard le signe d'un réel changement des structures et des mentalités au sein de la société. L'esprit de cette

54. Cf. H. Janne, op.cit., 54-58

55. Cf. Appendice VIII . Notons qu'au niveau collégial strictement, le taux de scolarisation est passé de 16.2%, en 1961, à 20.8%, en 1972, dans la province de Québec. Cf. A. Tremblay, "La démocratisation de l'enseignement", pris dans (le rapport Nadeau) : Le collège, rapport sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial, page 7.

intervention peut être repéré dans le fameux rapport qui a fait suite à l'enquête[56] menée sur l'enseignement dans la province.

5.2 l'esprit de la réforme scolaire

Les faits reconnus et les propositions formulées par les membres qui ont écrit ce rapport, répondent au projet économico-social de l'idéologie de rattrapage.

A la reconnaissance du fait des transformations écologiques (urbanisation) et économiques (mutations industrielles et occupationnelles, extension du temps des loiris)[57] ils proposent une éducation adaptée aux temps nouveaux préparant à la vie en société :

> Il ne suffit plus d'apprendre à l'enfant à lire, à écrire et à compter.... Les tâches complexes et changeantes de l'industrie et des services réclament ...(une) formation .... assez polyvalente pour permettre une adaptation rapide aux changements technologiques... Le rendement de la vie de travail et l'épanouissement par le loisir dépendent donc de la valeur et de la variété du système d'éducation.[58]

A la reconnaissance du fait de l'élévation du niveau de vie et du fait que le développement de l'éducation est cause et effet de cette élévation, de l'accroissement des richesses d'un pays[59] ils proposent, au profit du bien commun, l'accessibilité la plus étendue à l'éducation supérieure car de fait "s'instruire c'est s'enrichir", c'est marcher vers le progrès.

---

56. Le Rapport Parent
57. Cf. Rapport Parent, t. I, 66-71
58. Ibid., 84
59. Cf. Rapport Parent, t. I, 69-70

Les nouvelles exigences de l'économie, les nouveaux besoins créés par l'accroissement du niveau de vie et l'évolution des mentalités[60] les conduisent à proposer, pour l'intérêt de chacun des citoyens dans le respect du bien commun, une éducation accessible à tous et égale pour tous, répondant aux aptitudes et aux goûts de chacun.[61] On reconnaît ici le droit à chacun de pouvoir profiter des fruits de la modernité et du développement. C'est également le voeu d'une égalité dans la diversité des goûts et des aptitudes personnelles, d'une égalité des chances. A chacun de pouvoir s'enrichir, et comme l'éducation (instruction) en est un moyen il faut la rendre accessible à tous. Cette affirmation voulant que chacun peut participer à l'enrichissement collectif au moyen de l'instruction, consacre la scolarisation avancée comme un moyen démocratique de promotion sociale: ayant tous les mêmes chances au départ, il reste à chacun d'acquérir les connaissances nécessaires à l'obtention d'un emploi rémunérateur répondant aux besoins de la société et à ses propres aptitudes et goûts. Cette perspective recoupe l'un des fondements des démocraties libérales où l'on néglige les rapports de propriété et d'appropriation qui structurent les relations sociales, et où, par ailleurs, on présente les citoyens comme des individus différents par leurs aptitudes et leurs goûts et, selon l'effort qu'ils mettent à préparer leur vie, différents par les statuts sociaux qu'ils acquièrent.

---

60. ibid , 75

61. ibid., t. I, , t. II, 46

C'est en partant de cette réalité économico-sociale et en vue de prévoir la continuité des études supérieures pour les étudiants de niveau secondaire du secteur public que les commissaires proposent la création d'instituts situés entre le secondaire et l'université / ou le marché du travail (1963). Seule l'urgence de la situation amena la mise en opération de leur proposition.[62] Guidés par le principe des "chances égales pour tous", les Cegeps devaient se retrouver partout dans la province et être accessibles aux filles comme aux garçons, aux populations pauvres comme aux populations riches. Guidés par le principe de "l'éducation adaptée aux temps" et "l'éducation-préparation à la vie", ils devaient faciliter la formation polyvalente des étudiants à l'intérieur de structures académiques et para-académiques nettement séparées mais tout autant diversifiées.

6. Conclusion

Si nous acceptons le fait que la société québécoise est une formation économique à dominance capitaliste-industrielle, alors nous acceptons l'emploi de notions telles que "classe sociale" et "strate sociale".

Si nous reconnaissons le lien étroit qui unit le système social et le système scolaire, alors nous pourrons mieux comprendre les objectifs de cette étude, au plan des résultats, qui transpose certaines interrogations sociales dans le cadre scolaire.

---

62. Cf. Annuaire de l'enseignement collégial 1967-1968, cahier I, 1967, 5, pris ici in R. Haumont, La grenouillère, 229

Si nous tenons compte de la richesse du concept de participation et du contexte idéologique des années '60 à aujourd'hui,nous privilégierons l'extension de son étude à partir de "l'accessibilité" jusqu'à "la prise en main".

Enfin, c'est en comprenant l'importance des activités, dites de loisirs, dans la marche du progrès que nous pourrons comprendre l'importance dévolue aux activités para-académiques dans l'épanouissement personnel de l'étudiant(e).

b - Cadre historique et l'objet d'étude: les activités para-académiques.

Considérée sous un certain angle, la société industrielle dans laquelle nous vivons apparaît comme une société bi-dimensionnelle: celle du travail et celle des loisirs. Cette représentation sociale est le résultat de l'idée de plus en plus généralisée selon laquelle à cause des exigences économiques de la société industrielle et l'encadrement aliénant du milieu du travail, l'individu ne peut s'épanouir qu'en dehors de son temps de travail, c'est-à-dire dans le milieu des loisirs.

Une des principales réformes dans le secteur pédagogique fut l'introduction du principe de la polyvalence des études; au niveau des institutions ce fut la création des Cegeps et d'une université d'Etat. La création des Cegeps amena l'institutionalisation des Services aux étudiants dont une des fonctions consistait à offrir des activités para-académiques à la clientèle collégiale.

Avant la création des Cegeps, à l'intérieur des collèges classiques et des instituts techniques, la mise en marche,

l'organisation et le contrôle des activités étudiantes étaient, surtout avec les premiers pas de la Révolution tranquille, le fait des associations étudiantes propres à chacune des institutions d'enseignement. L'arrivée des Cegeps n'avait pas éliminé de droit les associations étudiantes de ce champ de la vie étudiante. Cependant avec la dissolution de ces associations (au niveau local et national),à la suite de la contestation étudiante de l'année scolaire 1968-1969, les services aux étudiants et plus particulièrement les activités para-académiques passèrent sous le contrôle total de la Direction des Services aux étudiants de chacun des collèges. Soulignant les implications qu'entraînent,au niveau de l'école, les tendances observées dans notre société à propos d'une réduction de la vie active consacrée à un emploi ainsi que d'une réduction du temps hebdomadaire de travail, les auteurs du Rapport Parent parlent du problème des loisirs et des moyens pour le solutionner:

> Le loisir est un problème de toute la vie active de l'individu, mais aussi des années de sa retraite prolongée. Cette situation entraîne une triple exigence pour le système d'enseignement: préparer les jeunes non seulement au travail mais aux loisirs que leur laisse le travail; répondre au désir des adultes qui veulent soit se perfectionner dans leur profession, soit se cultiver durant ces loisirs; offrir des programmes de rééducation aux adultes qui cherchent une promotion ou un changement d'emploi. La civilisation du loisir réclame donc ce qu'on a appelé l'éducation permanente.[63]

---

63. Cf. Rapport Parent, t.I, 74

Mise à part l'insistance accordée à l'éducation permanente comme moyen de promotion sociale et comme moyen d'adaptation économique, nous pouvons y voir aussi une nette volonté pour que l'école devienne une véritable pépinière où se forme l'homme compétent et polyvalent à qui on assure un épanouissement culturel, afin qu'il puisse sans encombre naviguer dans notre société industrielle. En un mot, il s'agit de préparer l'étudiant(e) à répondre aux besoins économiques de la société et à profiter personnellement des temps libres. Au plan des structures, cela a conduit à la création d'une direction de S.A.E. et à la venue de spécialistes de la vie para-académique bien distincts de la direction, et des spécialistes de la vie académique. Mais pour réaliser la formation de l'étudiant il fallait prévoir un mécanisme permettant d'atteindre une planification intégrée de ces deux domaines de la vie étudiante. Il semble bien pourtant que cette planification n'a jamais été mise en oeuvre. Cela a donné des collèges présentant, d'une part, un grand éventail de programmes académiques, à tel point qu'on se trouve pratiquement en face de "mini-universités"; et offrant, d'autre part, en dehors de ce secteur, une foule d'activités aux étudiants (es) à qui les exigences scolaires laissent la possibilité d'y participer. A ce niveau d'enseignement donc, l'école ne semble pas être arrivée à créer les conditions permettant de réaliser une vie étudiante intégrée, c'est-à-dire, un milieu d'éducation et non pas simplement un milieu de scolarisation. En fait, dans le développement fulgurant du système scolaire, la vie para-académique reste encore floue dans les rapports qui régissent les relations entre ceux qui sont appelés à bénéficier des activités, les animateurs de celles-ci, et la direction des Services aux étudiants dont le souci doit être ici, de répondre

aux aspirations et aux attentes de la clientèle étudiante.

Il reste, cependant, que depuis quelques années et dans bon nombre de collèges, on cherche à savoir si "on prépare bien l'étudiant au monde du loisir". Autrement dit, on cherche à mesurer l'apprentissage de l'étudiant en terme de résultat obtenu à la suite de sa pratique d'une ou de plusieurs activités. De fait, le cadre para-académique n'est pas vu comme un simple îlot de délassement, il doit donner des résultats au plan du développement général de l'étudiant. Bien sûr, ce souci de formation générale de l'étudiant est également appuyé par le souci plus particulier de rentabilité des fonds et des efforts investis au plan des activités étudiantes.

Il est raisonnable de penser, toutefois, étant donné l'origine des activités étudiantes (dynamique venant des étudiants eux-mêmes) et la pratique courante de leur contrôle (aucune soumission à toute forme institutionnelle de mesure de l'apprentissage), que la mesure de l'apprentissage para-académique doive être guidée par les attentes des étudiants(es) à ce sujet, et non pas être imposée au départ. Ne l'oublions pas, règle générale, ce cadre éducatif et de loisirs n'a jamais été perçu comme un instrument d'enseignement, mais comme un milieu de vie.

Nous l'avons vu plus haut, la présente recherche touche à cette problématique de l'apprentissage. Elle ne vise pas, cependant, à en présenter un instrument de mesure. Elle vise, tout au plus à savoir si le principe de la reconnaissance pédagogique des activités para-académiques présente un intérêt pour les étudiants(es) et à quelles conditions ils(elles)sont prêts à en être accrédités. Elle est, sous cet aspect, une première étape dans le but de savoir si, à toutes fins utiles, il est désirable et possible de construire une mesure de cet apprentissage au C.V.M.

2. Cadre conceptuel

En se référant au questionnaire qui a été soumis aux étudiants, les thèmes fondamentaux privilégiés dans cette étude sont: la participation à des activités para-académiques et les intérêts qu'il porte à l'accréditation de celles-ci et l'évaluation à la fois des activités et des animateurs par les répondants.

Certains de ces thèmes apparaissent déjà dans des études menées en milieu collégial (voir section A-3 de l'Introduction) non point comme des thèmes centraux de ces études, mais plutôt comme des aspects parmi tant d'autres de la vie étudiante. Nous allons tenter d'explorer les réalités que recouvrent ces concepts.

a. la participation

Selon Albert Meister[64], la participation peut être conditionnée par:

1. Ce que l'individu sait, c'est-à-dire, son niveau d'information.
2. Ce que l'individu pense, c'est-à-dire, ses attitudes face à des groupes de participation.
3. Ce que l'individu veut, c'est-à-dire, ses aspirations.

---

64. Meister, A.: Participation, Animation et développement, 21

4. Ce que l'individu fait, c'est-à-dire ses comportements.

Nous retenons ces modalités de la participation avec les précisions suivantes:

1. Ce que l'individu sait se situe pour nous au niveau de la pratique de la participation.
2. Ce que l'individu pense des activités se situe au niveau des attitudes face à l'accréditation et de l'évaluation et des activités et des animateurs.
3. Ce que l'individu veut, nous le traduisons par le pourquoi de la participation, c'est-à-dire au niveau des motivations, ce pourquoi il veut ou ne veut pas.
4. Ce que l'individu fait se situe au niveau de la participation pratique.

Faisant une typologie de la participation, A. Meister en distingue cinq types [65] qui tiennent compte de l'origine de la création du groupe participationniste, du type de recrutement et de la fonction sociale du groupe, à savoir:

1.- La participation de fait a une origine traditionnelle (ex. groupe d'âge, de métier, etc.); son type de recrutement est non volontaire, donc de fait. Sa fonction sociale est généralement le renforcement des coutumes.

2.- La participation volontaire dont la naissance ou l'origine est le fait des participants eux-mêmes, sans recours à des animateurs extérieurs. Le groupe se donne lui-même son organisation, le type de recrutement est donc volontaire et la fonction sociale d'une telle participation est la satisfaction des besoins nouveaux, l'opposition au milieu, la création de nouveaux comportements, l'adaptation au changement social et la continuation du changement ou la lutte contre lui.

3.- La participation spontanée est créée par les participants du groupe, mais c'est un groupe fluide et fluctuant, sans organisation. Le type de recrutement des participants est entièrement volontaire. La fonction sociale de cette participation n'est pas apparente. Elle répond surtout à la satisfaction des besoins psychologiques des participants.

4.- La participation provoquée renvoie à la création du groupe par des animateurs extérieurs. Le recrutement des participants est donc suscité. La fonction sociale vise au préalable un changement social par l'adoption de comportements jugés désirables par les animateurs extérieurs.

5.- La participation imposée est créée par une volonté extérieure, par l'adoption de normes impératives. Le recrutement des membres est obligatoire et la participation est indispensable au fonctionnement du groupe et au renforcement des normes.

Cette typologie nous servira dans la présentation du mode de participation des étudiants (es). Toutefois, étant donné que la pratique des activités para-académiques est laissée libre aux étudiants(es), il nous semble opportun de ne pas inclure dans notre grille les catégories "de fait" (participation automatique) et "imposée".

En se référant à la société capitaliste, industrielle et urbaine, d'autres auteurs [66] distinguent deux types de participation quant aux dimensions de l'agir personnel et collectif, à savoir, celle centrée vers "l'avoir part" et celle centrée vers "le prendre part". D'une façon très claire René Schoonbrodt nous définit les deux aspects:

> La participation comporte deux faces, deux aspects simultanés: "avoir part", c'est-à-dire bénéficier de ce qui existe et le faire sur pied d'égalité avec d'autres; et "prendre part à" ... agir sur la décision, sur l'orientation.[67]

---

66. Cf. in M. Bastin et al, Participation dans la société industrielle et urbaine, les articles de P. Antoine, "Participer, pourquoi?"; M. Chaumont, "Structure complexe et participation"; J. Rémy, "Petits groupes, refuges ou relais de participation"; R. Schoonbrodt, "La participation à la vie socio-culturelle".

67. R. Schoonbrodt, loc.cit., 139

La participation nous apparaît donc comme un processus social - une activité en train de se faire - par lequel des individus sont en situation d'interaction, laquelle est définie d'une part par l'accès à une activité et à ses résultats et d'autre part par la co-responsabilité sur l'orientation et les décisions qui structurent cette activité. En d'autres termes, la participation implique une relation avec autrui, relation dont les partenaires, agissant en toute liberté en vue d'atteindre un but commun, tirent à la fois des joies, des bénéfices et des conséquences communes; ils vivent un partage, voire une co-responsabilité au niveau de l'agir collectif et du contrôle collectif. Cette dernière typologie nous paraît également utile dans le cadre de cette recherche: de fait les étudiants sont-ils des consommateurs et/ou des acteurs dans leurs activités?

Nous nous proposons de former une nouvelle typologie du mode de participation à l'aide des indications de Meister et de Schoonbrodt. Nous pourrons alors voir dans quelle mesure elles se complètent et dans quelle mesure elles sont identiques.

Enfin, soulignons qu'au niveau de l'analyse, suivant en cela ce que plusieurs études du comportement nous révèlent, nous tenterons d'expliquer et/ou de clarifier la pratique de la participation en tenant compte de l'identification démographique, de la situation sociale, de l'orientation culturelle et, de par le sujet de l'étude, de l'expérience scolaire des étudiants(es).

b.l'évaluation

Evaluer c'est procéder à une mesure, une mesure qui concerne les résultats obtenus et/ou les étapes et les mécanismes conduisant à ces résultats.

Dans le cadre de cette recherche il s'agit pour nous, d'une part, de mesurer l'appréciation des étudiants(es) concernant l'ensemble des activités para-académiques du C.V.M. et le travail des animateurs institutionnels [68] de celles-ci et, d'autre part, de mesurer les objectifs atteints et le sens du rôle des animateurs dans chacune d'entre-elles. Cette évaluation est faite à partir des perceptions subjectives des étudiants(es), c'est-à-dire à partir de ce qui se dégage de significatif [69] pour eux (elles) en regard de ces activités et de l'action des animateurs, significations qu'ils (elles) intègrent à leur connaissance et qu'ils (elles) expriment (p. ex. par le langage) lorsque les occasions se présentent (p. ex. lors d'une enquête).

Pour donner un cadre significatif à ces perceptions nous en donnerons une description à partir, d'une part, des objectifs globaux que doivent atteindre ces activités et, d'autre part, des buts de toute animation.

---

68. C'est-à-dire reconnus formellement par la direction du Cegep.

69. Cf. J. Stoetzel, La psychologie sociale, 97

Les rédacteurs du Rapport Parent insistaient sur l'adaptation du système scolaire aux besoins nouveaux de la société, ils voyaient la nécessité d'une éducation variée, adaptée aux goûts et aux aptitudes des étudiants (es), et à leurs besoins d'épanouissement par les loisirs.[70] Les activités para-académiques doivent justement favoriser l'épanouissement des étudiants en tenant compte de leurs goûts et de leurs aptitudes. Pour cette raison nous évaluerons ces activités sous un double aspect:

a. selon qu'elles répondent ou non aux goûts et aux intérêts des étudiants

b. selon qu'elles favorisent ou non l'épanouissement des étudiants par le climat humain qu'elles suscitent.

Comprenant l'animation comme un mode éducatif qui conduit les individus et les groupes impliqués à la découverte et à l'action (créative), en stimulant leurs besoins d'information, en les orientant vers les sources d'information, en favorisant la mise en commun de leurs connaissances, en les conduisant à identifier les priorités et les moyens d'actions en vue de résoudre un problème ou de réaliser une activité, nous voyons bien qu'elle conduit inévitablement à la participation des intéressés. En d'autres mots, l'animation conduit les intéressés à développer eux-mêmes leurs propres structures

---

70. Voir le cadre de référence historico-social

d'apprentissage.[71] L'action de l'animateur doit donc en conséquence favoriser la réalisation de cet apprentissage. Suivant cette perspective, nous évaluerons l'action de l'animateur d'une activité para-académique selon qu'il favorise ou non, chez les étudiants(es) :

a. l'esprit de curiosité
b. la créativité
c. la prise en charge de l'organisation
d. l'acquisition des connaissances utiles et des méthodes pour les acquérir
e. la vie collective des activités dans un climat humain épanouissant.

Notons enfin que la littérature sociologique et psychosociologique nous invite à tenir compte de certains facteurs déterminants du processus perceptif. Ainsi trois auteurs américains nous disent que non seulement "la sélection perceptive dépend des déterminants primaires de l'attention mais (qu'elle) est encore subordonnée à nos intérêts, à nos besoins et à nos valeurs".[72] On note également l'importance des motivations sur la sélection perceptive[73], de même

---

71. Voir à ce sujet le très bel article de André Tétrault, "Quelques clarifications sur la notion d'animation sociale" in Cahiers de l'Institut canadien d'éducation des adultes, 1967, nos 4 et 5.

72. Cf. L. Postman, J.S. Bruner et E. McGinnies, "Valeurs personnelles en tant que facteurs sélectifs dans la perception" in A. Levy (édit.), Psychologie sociale: textes fondamentaux, 125-138, (125)

73. Cf. J. Stoetzel, op.cit.,108-110

que l'influence du groupe d'appartenance sur la perception "de ce à quoi s'attend l'individu" et de "ce vers quoi il tend" [74]. Au sujet des groupes d'appartenance [75], une étude française décrit bien l'importance de l'appartenance de classe sur la façon d'évaluer l'apport d'un instrument culturel (la télévision): alors que paysans et ouvriers s'entendent sur l'aspect détente et ouverture générale au monde extérieur que procurent les émissions télévisées, les premiers insistent par ailleurs sur le niveau moral douteux de certaines émissions, alors que les seconds insistent surtout sur l'exclusion sociale de certaines d'entre- elles (émissions qui rejoigent les seuls intérêts d'une élite). Ces précisions nous conduisent, au plan de l'analyse, à considérer des facteurs d'ordres culturel, social, psychosociologique et personnel (démographique et académique) dans l'explication des résultats recouvrant l'évaluation des activités et du rôle des animateurs.

---

74. Cf. A. Lévy, op.cit., 107

75. Groupes qui recouvrent des conditions sociales, écologiques et culturelles bien précises et distinctes.

76. Cf. R. Sainsaulieu, "Les classes sociales défavorisées en face de la télévision" in, Revue Française de Sociologie, VII, no 2, 201-214

c. l'intérêt

Pour connaître l'intérêt que portent les étudiants(es) à l'accréditation des activités para-académiques, ou si l'on veut, l'importance qu'ils lui accordent, nous tiendrons compte des démarches qu'ils font, des intentions qu'ils ont et des attitudes qu'ils manifestent à son sujet.

La démarche correspond à toute action menée en vue d'obtenir un objet ou une situation intéressante. La démarche concerne ici l'action menée par les étudiants participant aux activités en vue de les faire reconnaître. L'intention nous renvoie à une disposition spécifique liée directement à une position future. [77] Elle concerne ici la disposition de ceux qui ne participent pas aux activités para-académiques, au sujet de leur éventuelle participation à ces activités advenant la possibilité d'en obtenir des crédits.

L'attitude d'un individu peut être définie comme la disposition générale qui se dégage de l'ensemble des croyances, des appréciations et des principes qu'il manifeste au sujet d'un objet, d'une pratique ou d'une situation, à un moment précis dans le temps.[78] L'attitude décrit en quelque sorte

---

77. Cf. P. Lazarsfeld, "Le concept générique de disposition" in R. Boudon et P. Lazarsfeld, Le vocabulaire des sciences sociales, 191-193

78. Cf. Cf. P. Lazarsfeld, "Le concept générique de disposition", in R. Boudon et P. Lazarsfeld, op.cit.; M. Rokeach, "Definition of Attitude" in E.F. Borgatta (édit.), Social Psychology: Readings and Perspectives, 404-410.

la manière dont une personne se situe par rapport à des valeurs, à des principes, à des projets collectifs.[79] Comme le souligne Jean Stoetzel, il faut bien dissocier l'attitude d'un individu de sa position [80], l'attitude ne nous renseigne pas sur l'action effective de l'individu. Aussi il ne fait pas considérer ici les attitudes étudiantes concernant la reconnaissance pédagogique comme leurs positions finales au moment où ces activités seraient effectivement reconnues par le collège.

Les appréciations, comme les croyances, s'expriment par des réponses de type préférentiel [81]; aussi l'attitude indiquera ici dans quelle mesure les étudiants(es) sont favorables ou défavorables à l'égard de la reconnaissance pédagogique de leurs activités et, en cela, s'ils tendent à y accorder de l'importance.

L'attitude est une variable inférée, il nous faut donc passer par des indicateurs pour l'observer. Nos indicateurs sont à ce niveau les différents accords ou désaccords des étudiants(es) au sujet des énoncés qui concernent le principe

---

79. Cf. J. Stoetzel, op.cit., 166-167

80. Cf. "Les sondages et l'élection présidentielle de 1965": in Revue Française de Sociologie, vol. VII, no 2, avril-juin 1966, 154.

81. Cf. J. Stoetzel, "La notion d'attitude" in R. Boudon et O, Lazarsfeld op.cit., 190-191; E.R. Hilgard, Introduction to psychology, 564; M. Rokeach, loc.cit. .

et les moyens à utiliser en vue de reconnaître leurs activités. A partir de ces deux aspects importants dans l'étude des intérêts étudiants en regard à l'accréditation, nous tracerons une typologie des attitudes correspondantes (conformisme ou non conformisme à l'égard de la reconnaissance pédagogique)

L'attitude est inférée à un moment précis dans le temps. Des auteurs [82] ont déjà indiqué que l'attitude s'exprime à un moment précis dans le temps en fonction de certaines variables comme l'orientation culturelle, la situation sociale et l'expérience passée des individus. Dans cette perspective nous introduirons au niveau de l'analyse des variables d'ordres culturel, socio-économique, scolaire et expérimental (participation, démarches en vue d'obtenir l'accréditation).

---

82. Cf. M. Rokeach, loc.cit.; S.E.Asch, "Forming impressions of Personality" pris in M. Rokeach, loc.cit., 404; J. Stoetzel, in R. Boudon et P. Lazarsfeld, op.cit. .

E. L'opérationalisation

Nous pouvons clairement traduire notre sujet d'étude par l'interrogation suivante: dans quelle mesure la pratique des activités para-académiques, leur évaluation, l'évaluation du rôle des animateurs et l'intérêt porté à l'accréditation de ces activités, varient selon les caractéristiques identifiant le profil des étudiants et selon le type de participants/non-participants? De cette question nous pouvons dégager les quatre unités composantes (concepts) de la recherche, à savoir, la participation, l'évaluation, les intérêts et le profil des étudiants.

La présente section a pour buts, d'une part, de définir, de façon opératoire,ces concepts, c'est-à-dire, de les rendre mesurables pour les fins de cette recherche, d'autre part, d'indiquer les variables mises en relation, relations qui traduisent, de fait, des questions et des hypothèses partielles.

La traduction des concepts (de leurs dimensions à leurs indicateurs) est généralement entreprise avant la construction de l'instrument de recherche (ici le questionnaire), d'ailleurs elle guide la formulation des questions. Cette démarche était sûrement implicite chez ceux (celles) qui ont travaillé à l'élaboration du questionnaire. Mais il faut souligner que l'opérationalisation établie ci-dessous s'est réalisée, pour ainsi dire, après coup. En effet, n'ayant pas nous-mêmes participé à sa mise en forme et à son contenu, notre travail s'est effectué à partir des interrogations formulées dans le questionnaire; en certaines occasions, cela nous a conduits à des mesures approchées mais non exactes de la dimension conceptuelle à

définir (par exemple, n'ayant aucune indication précise au sujet de la distance séparant le lieu de résidence de l'étudiant(e) et son lieu d'enseignement, ni au sujet du temps qu'il doit allouer pour parcourir cette distance, nous avons formé un indice de proximité en recoupant le moyen de transport habituellement utilisé et le lieu de résidence pendant l'année scolaire).

1. Définition des concepts: des dimensions aux indicateurs[83]

a. le profil des étudiants

Le profil des étudiants se compose des cinq dimensions suivantes: (1) l'identification démographique, (2) l'univers écologique, (3) la situation socio-économique, (4) l'orientation culturelle, (5) l'expérience scolaire.

(1) L'identification démographique comprend les indicateurs tels que :

- l'âge: 15-17 ans, 18-19, 20-21, 22-23, 24 et plus
- le sexe: masculin, féminin
- l'état civil: célibataire, marié, accoté
- le nombre de personnes à charge (enfants et autres): aucune, une, deux et plus.

(2) L'univers écologique est défini par deux de ses dimensions, à savoir, l'habitat et le logis. Leurs indicateurs respec-

---

83. Pour voir à quelles questions correspondent les indicateurs, voir l'appendice.

tifs sont :

i) l'habitat:

- le milieu de vie de provenance	- urbain (île de Montréal) - rural - urbain (autour de l'île - rural - urbain en province (ex.: Lac St-Jean)
- le milieu de vie scolaire	- urbain (île de Montréal) - rural - urbain (autour de l'île)
- la mobilité géographique	- mobile - non-mobile

ii) le logis:

- l'environnement humain	- parental d'appartenance (chez les parents) - parental de référence (chambre et pension - conjugal (appartemant avec conjoint) - amical (appartement avec plusieurs et commune - solitaire (appartement seul)
- la proximité logement - école	- échelle de proximité (voir ci-dessous)

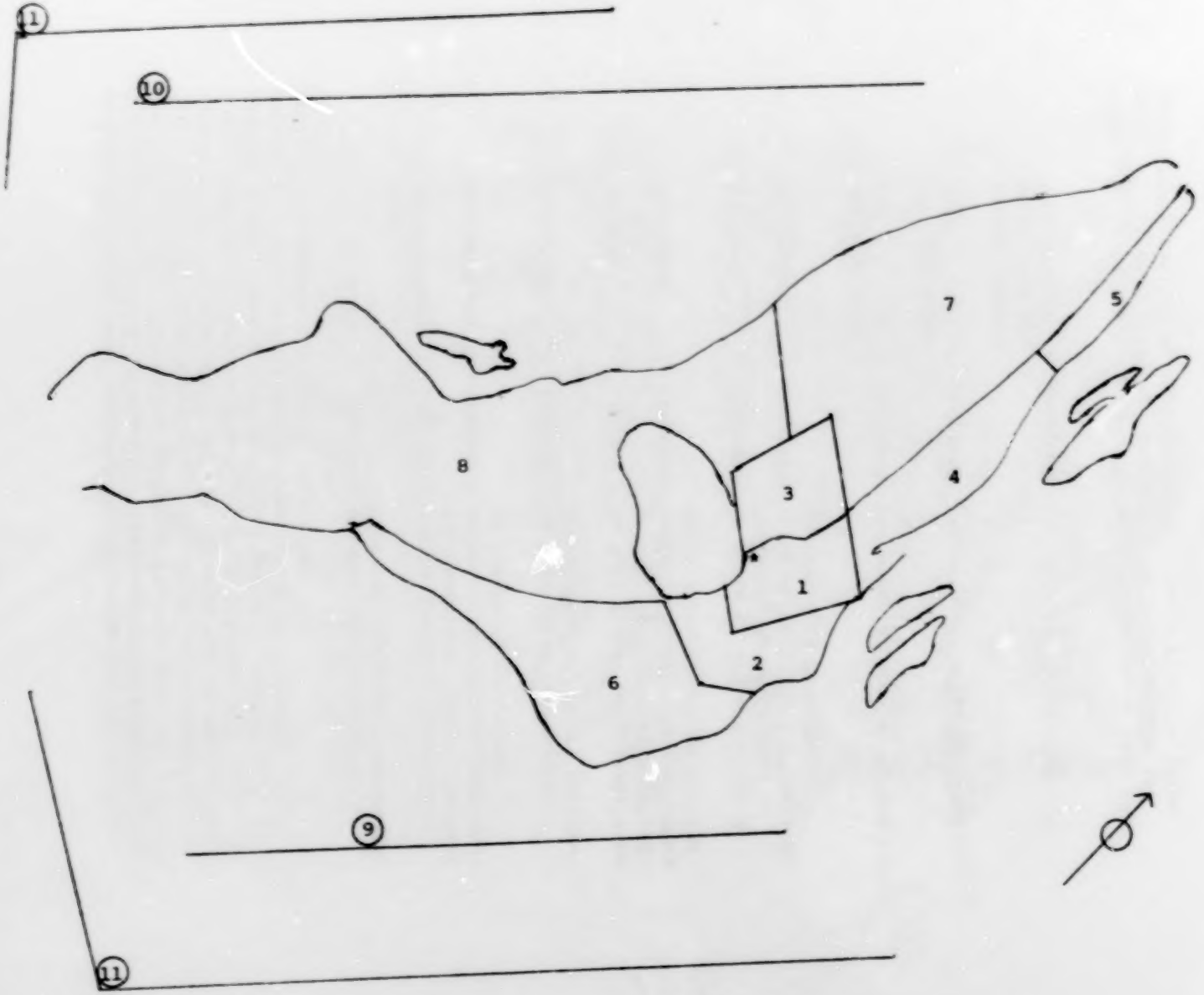
Aucune question ne nous informe quant au temps que doivent prendre les étudiants pour se rendre de leur logis au collège. En ce cas, il nous est impossible de distribuer directement notre population sur une échelle de proximité construite à partir de ce temps nécessaire de "voyagement". N'ayant aucune information nous permettant de classer nos répondants selon la distance qui sépare leur logis et leur lieu d'études, nous ne pouvons pas plus les distribuer de façon exacte sur une échelle d'éloignement "maison - école". Cependant nous avons des données concernant le mode de transport qu'ils utilisent pour parcourir cette distance ainsi que la localisation géographique de leurs lieux d'habitat (districts et secteurs administratifs).

En comparant les différentes zones centrales des secteurs administratifs en regard à la distance qui les sépare des im-

meubles du C.V.M., nous obtenons une approximation de l'ordre d'éloignement entre l'école et la localisation géographique des étudiants(es). Cet ordre d'éloignement est, bien sûr, moins précis que celui construit à partir de la distance réelle entre le logis et le collège. Mais il est le seul que nous puissions construire à partir de nos données. Par cette procédure nous pouvons distribuer la population étudiante à partir de l'échelle d'éloignement approximatif suivante: par ordre d'éloignement croissant, nous avons:

(1)	Centre-ville	: limites -	Université; des Pins et Cherrier; Papineau; Dorchester
(2)	Centre-nord et Centre-ouest	: limites -	Avenue du Parc; Jean-Talon; Papineau; des Pins et Cherrier
		: limites -	Décarie; Sherbrooke; Papineau; le fleuve Saint-Laurent.
(3)	Centre-est	: limites -	la voie Trans-Canadienne; Sherbrooke;le fleuve; Papineau
(4)	Sud-est et Sud-ouest	: limites -	la voie Trans-Canadienne; Sherbrooke; le fleuve et Repentigny
		: comprend-	Verdun, LaSalle, Montréal-Ouest Ville Saint-Pierre et Lachine
(5)	Nord-est et Nord-ouest	: comprend-	le reste de l'île à l'est du boulevard Saint-Laurent
		: comprend-	le reste de l'île à l'ouest du boulevard Saint-Laurent
(6)	Banlieue Rive-Sud et Banlieue Rive-Nord	: comprend-	par exemple: Longueuil, Boucherville
		: comprend-	par exemple: ville de Laval
(7)	Autres régions de la zone métropolitaine	: comprend-	par exemple: Saint-Jérôme, Valleyfield

Comme nous le laisse voir la carte géographique de la page suivante, il est très difficile d'ordonner de façon absolue les différents quartiers et, par conséquent, les différents lieux



1. Centre-ville
2. Centre-ouest
3. Centre-nord
4. Centre-est
5. Sud-est
6. Sud-ouest
7. Nord-est
8. Nord-ouest
9. Rive-Sud
10. Rive-Nord
11. Autres régions métropolitaines

* Collège du Vieux Montréal

d'habitat par rapport à leur éloignement du collège. En effet, certaines zones de quartiers d'ordre d'éloignement différent se chevauchent et se trouvent de fait à la même distance du C.V.M. et, par ailleurs, l'écart entre la distance de certaines zones d'un même quartier et les établissements du C.V.M. est plus grand que l'écart séparant ces derniers de la zone la plus rapprochée d'un quartier globalement situé plus loin.

Aussi dans le but de s'approcher le plus possible d'une échelle précise de proximité entre le C.V.M. et le lieu du logis, nous avons pensé de relativiser l'ordre d'éloignement présenté ci-haut à partir des informations obtenues au sujet du mode de transport habituel des répondants.

La formation de notre échelle a été déterminée à partir des principes suivants:

(1) Pour les étudiants(es) du centre-ville le temps de transport "maison-école" est relativement court et flexible, c'est-à-dire, identique à tout moment du jour, et peu restrictif quant à la possibilité de couvrir la distance en un temps prévisible. Cela nous conduit à grouper ensemble tous ces étudiants dans la catégorie la plus proche du C.V.M.

(2) Pour les étudiants(es) qui se logent à l'extérieur du centre-ville et qui utilisent habituellement la marche comme mode de transport entre la maison et le collège, il est raisonnable de penser qu'ils habitent assez près du C.V.M. . Aussi leur temps de transport doit-il être assez court et assez flexible; d'ailleurs les résultats nous indiquent qu'à part les 21 marcheurs habitant le centre-ville, tous les autres proviennent de quartiers dont certaines zones sont limitrophes au centre-ville et aux établissements du collège.[84] Pour cette raison nous groupons les "marcheurs" de ces quartiers dans une seconde catégorie de proximité.

(3) Généralement le trajet effectué en automobile et en motocyclette est plus rapide que celui effectué en autobus et en métro.

---

84. Cinq habitent le centre-ouest, six le centre-nord, une le nord-est et deux le centre-est.

(4) Règle générale (période de non-grève des transports publics) plus le C.V.M. est proche du quartier d'appartenance et plus le trajet effectué en autobus-métro se compare à celui effectué en auto-stop. Plus le quartier est éloigné du C.V.M. et moins le trajet effectué en auto-stop est flexible.

(5) Plus le quartier d'appartenance est proche du C.V.M. et plus rapide est le temps mis à bicyclette comparé à celui mis en autobus-métro. Plus le quartier est éloigné et plus le trajet effectué en autobus-métro tend à être rapide comparé à celui effectué à bicyclette.

(6) Tout mode de transport comparé à lui-même s'ordonne selon l'ordre d'éloignement approximatif basé sur la localisation des quartiers.

A partir de cet ensemble de principes nous obtenons une échelle de proximité "maison-collège" à huit paliers. Nous avons par ordre décroissant de proximité :

1. Centre-ville (tous)
2. Les marcheurs du centre-nord, du centre-ouest, du centre-est et du nord-est.
3. Le centre-nord et le centre-ouest
   - 3.1 auto et moto
   - 3.2 bicyclette
   - 3.3 transports publics et auto-stop
4. Le centre-est
   - 4.1 auto et moto
   - 4.2 transports publics
5. Le sud-est et le sud-ouest
   - 5.1 auto et moto
   - 5.2 transports publics
   - 5.3 bicyclette et auto-stop
6. Le nord-est et le nord-ouest
   - 6.1 auto et moto
   - 6.2 transports publics
   - 6.3 auto-stop et bicyclette
7. Banlieues rive-sud et rive-nord
   - 7.1 auto et moto
   - 7.2 transports publics
   - 7.3 auto-stop
8. Autres régions de la zone métropolitaine
   - 8.1 transports publics
   - 8.2 auto-stop

(3) La situation socio-économique tient compte de l'héritage venant des parents et de la position personnelle des étudiants(es). Les indicateurs de ces deux dimensions sont :

i) L'héritage socio-économique

- le niveau d'instruction des parents:années 0-7; 8 à 12; 13 et plus
- le niveau des revenus des parents: $,0-5999; 6,000-9,999; 10,000-13,999; 14,000 et plus
- les statuts sociaux acquis par les parents: échelle ci-dessous
- les rapports sociaux vécus par les parents: groupements sociaux, ci-dessous.

La division sociale du travail nous renvoie, d'une part, à la formation, l'attribution et l'acquisition de statuts de travail qui se transforment en statuts sociaux et, d'autre part, à l'établissement de rapports de travail qui prennent le nom de rapports de classes dans une société où domine le mode de travail capitaliste. Ce sont les composantes de ces statuts sociaux et de ces rapports de classes que nous voulons identifier ici.

Statuts sociaux

Dans les sociétés capitalistes et industrielles dominées par des buts de rendement économique, l'occupation est globalement reliée à d'autres indicateurs du statut social.[85] Aussi tend-elle à servir de critère premier pour l'identification sociale d'un individu.[86] Bien sûr, le statut de travail ne décrit pas le statut social global d'un individu ou d'un groupement humain, mais, ainsi que nous l'indiquent James Kahl et James Davis, il peut être retenu comme un indicateur pertinent de sa position

---

85. Cf. P.H. Rossi et A. Inkeles. "Multidimensional Ratings of Occupations" in Sociometry, XX, no 3, 1957, 234-251.

86. Cf. Th Caplow, The sociology of work,30; H.L. Wilensky, "The Early Impact of Industrialization on Society", in W.A. Faunce(édit.) Readings in Industrial Sociology, 83.

sociale, c'est-à-dire de sa position hiérarchique à l'intérieur d'un système social de statuts.[87]

Les études sociologiques décrivent habituellement le système des statuts de travail à l'aide de deux méthodes différentes. Une première consiste à établir une échelle de prestige des emplois à l'aide de l'évaluation qui en est faite par chaque individu d'un échantillon représentatif de la population étudiée. [88] Une seconde établit un index socio-économique des occupations à partir d'un croisement du niveau d'instruction que chacune requiert et du niveau de revenu que chacune confère aux individus.[89] La corrélation est très forte entre les résultats obtenus par ces deux méthodes.[90] Aussi on tient pour acquis que, règle générale, dans les sociétés capitalistes industrielles les gens évaluent les emplois (le prestige) à partir de critères tels que le revenu, le niveau de vie et l'instruction qui leur sont rattachés. De fait ces critères nous renvoient à des objets valorisés par ce type de société soit en terme de moyen de réussite économico-sociale, soit en terme de récompense, de sanction positive correspondant à l'effet investi pour être utile à la société.

---

87. Cf. "A Comparaison of Indexes of Socio-Economic Status" in American Sociological Review, XX, juin 1955, 317-325.

88. Par exemple: R.W. Hodge, P.M. Siegel, P.H. Rossi, "Occupational Prestige in the United States, 1925-1963" in C.S. Heller, Structured Social Inequality,192-204; P.C. Pineo et J. Porter, "Occupational Prestige in Canada" in Revue canadienne de sociologie et d'anthropologie, vol. 4, no 1, 1967, 24-40

89. Par exemple: P.M. Blau et O.D. Duncan, The American Occupational Structure; B. Blishen,"A Socio-Economic Index for Occupations in Canada" in B. Blishen et al, Canadian Society, 741-753

90. Cf. O.D. Duncan,"Methodological Issues in the Analysis of Social Mobility" in N.J. Smelser et S.M. Lipset(édit.), Social Strucutre and Mobility in Economic Development, 51-97; P.C. Pineo et J. Porter, loc.cit.; B. Blisher,loc.cit. .

Notre instrument de recherche (le questionnaire) tient justement compte de l'occupation, du niveau d'instruction et du revenu des parents. C'est donc en suivant la méthode de l'index socio-économique que nous pouvons établir notre échelle des statuts sociaux hérités. L'appendice III donne le détail de la procédure. Retenons ici l'échelle que nous obtenons.

1. Moyenne et grande propriété; cadres supérieurs
2. Professionnels
3. Petite propriété; cadres moyens
4. Semi-professionnels
5. Cadres de ligne
6. Employés
7. Ouvriers spécialisés et qualifiés
8. Ouvriers semi-spécialisés
9. Ouvriers non-spécialisés

Rapports sociaux

Avec le développement de l'industrialisation, l'autonomie opérationnelle et organisationnelle du travailleur a de plus en plus été réduite. Une première parcellisation s'est produite par le regroupement des gens d'un même métier dans des locaux communs (manufacture). Une seconde parcellisation s'est réalisée par la mise en oeuvre des outils mécanisés (la machine): le métier a alors été converti en un ensemble de tâches différentes, remplies par autant de personnes différentes.

C'est le développement du capitalisme industriel qui a provoqué et accéléré cette transformation de la division du travail. Le capitalisme industriel, c'est un mode de travail et d'organisation sociale marqué par la concentration des moyens de travail et des produits-services dans les mains d'un groupe restreint d'agents économiques. Grâce à l'accumulation du capital, ces derniers achètent la capacité humaine de travail de la majorité des agents économiques et prennent possession de leur production collective. Cette possession privée des moyens et des produits s'est d'abord concrétisée dans la sphère de la production mais avec le développement même du mode de travail capitaliste, elle s'est répandue aux sphères de la circulation,

de la distribution et de la reproduction.[91]

Structurellement, les travailleurs et les propriétaires sont dans des positions d'intérêts et de pratiques fort différentes. [92] Pour les premiers, il s'agit, d'une part, d'obtenir un salaire qui puisse leur permettre de consommer les biens et les services dont ils ont besoin et auxquels ils aspirent, d'autre part, à des degrés divers de conscience et de volonté, de participer à l'organisation sociale du travail. Pour les seconds, il s'agit,d'une part,de réduire le plus possible le coût de la main-d'oeuvre et des autres moyens de travail afin d'assurer et/ou d'augmenter la marge des profits et, d'autre part, de contrôler toute l'organisation du travail afin de rentabiliser au maximum les investissements. En ce sens nous pouvons insister sur le fait que les rapports de travail ne sont pas des rapports neutres, mais des rapports de pouvoir, des rapports sociaux. Les rapports de travail dans une société capitaliste sont des rapports de classes, c'est-à-dire, des rapports déterminés par la possession et la non-possession des moyens et des produits du travail et par le pouvoir et le non-pouvoir d'intervenir sur les moyens de

---

91. Sur la genèse de la parcellisation des fonctions, voir K. Marx Le Capital, livre I, quatrième section. Sur l'évolution de la division du travail, voir par exemple, A. Touraine, "L'organisation professionnelle de l'entreprise" in G. Friedmann et P. Naville (édit.), Traité de sociologie du travail, tome I; P. Naville et P. Rolle, "L'évolution technique et ses indices sur la vie sociale" in G. Friedmann et P. Naville (édit.),op.cit., tome I; P. Naville, "Le progrès technique, l'évolution des tâches" in Friedmann et Naville (édit.), op.cit.

92. Voir à ce sujet F. Perroux, Aliénation de la société industrielle, 13

travail et leur organisation.[93]

Dans le but de regrouper les parents de nos répondants selon leur classe sociale d'appartenance, nous utiliserons des indicateurs économiques tels que dégagés par Marx, Engels et certains auteurs néo-marxistes. L'appendice III indique le détail de la procédure. Nous arrivons aux groupements sociaux suivants:

Classes	prolétariat	bourgeoisie
fractions	travailleurs productifs	moyenne bourgeoisie
	travailleurs indirectement productifs	petite bourgeoisie nouvelle
	travailleurs improductifs	petite bourgeoisie ancienne
catégories	délégués immédiats de l'autorité	
	agents de loisirs et d'information	

---

93. Cf. K. Marx, Le Capital, livre I, 528; W. Wesolowski, "The Notions of Strata and Class in the Socialist Society", in A. Béteille (édit.), Social Inequality, 125; J. Israel, "Remarques sur quelques problèmes de la théorie marxiste des classes" in L'Homme et la Société, no 15, 1970, 271-293; C. Saint-Pierre, "De l'analyse marxiste des classes sociales", (ronéo); H. David, "Remarques au sujet de: De l'analyse marxiste des classes sociales", texte dactylographié; N. Poulantzas, "Les classes sociales", texte préparatif pour une édition dans l'Homme et la Société.

ii) la position personnelle de l'étudiant.

- l'orientation post-collégiale
- les sources de revenus: nombre utilisé; type(s) utilisé(s); combinaison des types utilisés
- les revenus mensuels disponibles
- la couverture des revenus
- la couverture des sources de revenus: nombre requis, leur efficacité
- le travail étudiant:
  - le fait
  - la période annuelle
  - la proximité des champs: étude-travail
  - les motifs
- le travail étudiant pendant l'année scolaire
  - le mode d'emploi
  - la période quotidienne au travail
  - la période hebdomadaire au travail
  - le nombre d'heures hebdomaires au travail
  - le salaire hebdomadaire
  - l'indice des conditions salariales: en haut ou en bas du salaire minimum
    * croisement du nombre d'heures et du salaire hebdomadaires
  - l'indice des niveaux de contrainte temporelle due au travail:
    très contraignant
    contraignant
    plus ou moins contraignant
    peu contraignant

    * croisement soit entre le mode d'emploi et le nombre d'heures hebdomadaires au travail,
      soit entre le mode d'emploi et la période hebdomadaire au travail.

(4) L'orientation culturelle est décrite à partir de l'orientation des valeurs et des modèles culturels en structuration. Les indicateurs de ces deux dimensions sont:

i) L'orientation des valeurs

La valeur attribuée à différents objets et à différentes situations de la vie nous est révélée ici par l'importance que les étudiants(es) accordent à différents aspects de leur vie actuelle. Nous identifions ces aspects à onze objets de valorisation:

objets	aspects de la vie
le savoir	l'étude
la réussite personnelle	l'avenir et le choix d'une orientation professionnelle
l'argent	les questions financières
la vie re et récréative	les loisirs
la vie amoureuse	amour et sexualité
la vie socio-affective	amis et relations interpersonnelles
la vie familiale	famille
la spiritualité	vie spirituelle et religieuse
l'intégration sociale	l'insertion dans la société
l'action politique	participation politique
l'action communautaire	participation à des associations et groupements non-politiques.

Afin d'avoir une vue synthétique des résultats, nous traduisons les pourcentages liés aux différents niveaux d'importance de chacun des objets, en un indice de valorisation.Cet indice nous indique l'importance moyenne accordée par les étudiants(es) à chacun des objets.[94] A partir de l'indice correspondant à chacun

---

94. Pour le détail sur la technique elle-même, voir la section portant sur les techniques de mesure.

des objets nous pouvons tracer un tableau général de la hiérarchie des valeurs de nos répondants(es).

ii) les modèles culturels

Ce qui nous intéresse ici c'est de vérifier si les étudiants(es) se différencient de par leur attachement à des ensembles bien distincts de valeurs et d'idéaux convergents, valeurs et idéaux qui contribuent à façonner leur vie actuelle.

Pratiquement, nous cherchons à savoir si un même groupe d'étudiants(es) valorisent plus certains aspects de la vie, alors qu'un autre groupe d'étudiants(es) valorisent plus certains autres aspects. Pour ce faire nous recoupons les réponses étudiantes pour chacun des aspects. Dans la mesure où les mêmes étudiants se situent de façon similaire par rapport à l'importance qu'ils accordent à ces aspects, nous pouvons alors dégager les différents modèles culturels qui les guident. Ce n'est qu'à partir des configurations obtenues que nous pourrons identifier, qualifier ces modèles.

(5) L'expérience scolaire est décrite à partir des dimensions et des indicateurs suivants:

i) le choix de l'institution : l'ordre du C.V.M. dans le choix de l'étudiant

ii) le choix du programme : - l'accès au programme
- le type de programme

iii) l'expérience pédagogique : le cadre pédagogique

iv) l'itinéraire académique : - la mobilité institutionnelle
- la mobilité d'orientation
- la mobilité d'orientation demandée au C.V.M.
- la continuité des études
- les difficultés académiques: - types
- facteurs

v) la durée de la scolarité au C.V.M. : le nombre de sessions

vi) la durée de l'étude personnelle :

- le nombre d'heures consacrées au cours et au travail personnel
- le nombre d'heures consacrées à des cours et à des travaux jugés comme importants.

vii) les motifs de la poursuite des études 1- collégiales
2- au C.V.M.

- l'importance des motifs
- l'ordre d'importance des motifs
- l'articulation des motifs

Les motifs d'un individu,ou d'un groupe,peuvent être définis comme les raisons, ou les facteurs, l'ayant conduit à prendre une décision précise, à faire un choix entre différentes options.

L'importance d'un motif nous est révélée par la mesure d'un indice appliqué aux fréquences relatives correspondant à chacun des niveaux d'importance possible du motif.[95]

Par la comparaison des mesures de l'indice, nous arrivons à dégager une échelle des motifs, autrement dit à distinguer les motifs selon l'ordre de leur importance dans la population étudiante.

Par l'étude de l'articulation des motifs, nous cherchons à spécifier, s'il y a lieu, les échelles différentielles des motifs. Pour ce faire, nous recoupons les réponses étudiantes pour chacun des motifs qui leur sont suggérés. Dans la mesure où un même groupe d'étudiants se situent de façon similaire par rapport à l'importance des motifs et, de façon dissemblable par rapport à d'autres étudiants(es), nous sommes alors en présence d'échelles différentes de motifs.

---

95. Le détail de la mesure est présente dans la section sur les techniques de mesures.

viii) les intérêts des étudiants(es) du C.V.M. :

- le niveau d'intérêt accordé à différentes dimensions de la vie du collège, calculé à partir d'une mesure de l'intérêt.[96]
- l'ordre des intérêts, obtenu à partir de la comparaison des niveaux .

ix) la satisfaction des étudiants(es) du C.V.M. :

- le niveau de satisfaction exprimé au sujet de différents aspects de la vie collégiale du Vieux Montréal, calculé à partir d'une mesure de satisfaction.[97]
- l'ordre des aspects satisfaits
- l'état satisfaisant ou insatisfaisant de la vie collégiale, obtenu en comparant "le niveau d'importance accordée" et"le niveau de satisfaction exprimée" pour chacun des aspects de la vie collégiale.
  Lorsque le niveau d'importance est identique ou très voisin du niveau de satisfaction, nous identifions l'expérience couverte par l'aspect comme satisfaisante. Dans la mesure où le niveau d'importance est plus petit que le niveau de satisfaction, nous parlons d'une expérience plus que satisfaisante; dans le cas contraire, d'une expérience insatisfaisante.

---

96. Pour le détail de la mesure, voir la section "Les techniques de mesure".

97. ibid.

b. la participation

(1) Le vécu de la participation aux activités para-académiques du C.V.M.

L'étude de la participation aux activités para-scolaires du collège doit tenir compte de la composition des participants. Dans notre échantillon il y a, d'une part, un groupe de participants formé d'étudiants (es) qui ne participent qu'aux activités offertes par le collège, et, d'autre part, un groupe formé par des étudiants(es) qui participent également à d'autres activités à l'extérieur du cadre collégial. Nous identifions les éléments du premier groupe, les "participants in", et ceux (celles) du second groupe, les "participants in et hors".

L'examen de la participation des "in" comprend les dimensions suivantes: la connaissance des activités, la pratique des activités, les motifs qui incitent à la participation et les motifs qui entretiennent la participation.

L'examen de la participation des "in et hors" s'effectue à partir des mêmes dimensions que celles présentées ci-avant, avec la seule différence, qu'aux niveaux de la pratique et des motifs, il se penche également sur la participation en dehors des cadres du collège.

Avant de définir les indicateurs et les indices de la participation aux activités du C.V.M., précisons trois choses:

1. Dans le but de faire connaître chacune des activités offertes par le C.V.M., nous présenterons, à l'occasion, les résultats pour chacune d'entre elles. Cependant, règle générale, au niveau de la description et de l'analyse de la participation, nous devrons nous en tenir à la comparaison de genres différents d'activités. Cela se

comprend si nous considérons que, d'une part, avec un nombre de vingt activités et environ cent cinquante étudiants(es) y participant, nous pouvons nous attendre à certaines catégories vides d'effectifs ou de nombre infime. D'autre part, le moindre recoupement de la distribution des activités avec une distribution des activités avec une distribution bidimensionnelle nous laisse en présence d'un tableau à quarante cases difficilement interprétable statistiquement et où nous devrions de toute manière regrouper les catégories pour avoir des cases d'effectifs suffisants.

2. Les différentes activités étudiantes du C.V.M. sont regroupées en huit genres:

a. projets étudiants: projets sportifs et socio-culturels

b. expression socio-culturelles: les ateliers - 3D, musique, théâtre, photo, radio amateur

c. diffusion socio-culturelle: spectacles, concerts, radio-étudiante

d. activités sportives: inter et intra collégiales

e. activités de plein air: clubs - "Plein-air", "Migrateur", "Cyclotourisme"

f. connaissance et valorisation de soi: sessions de croissance personnelle, atelier de contraception et de sexologie

g. connaissances intellectuelles et professionnelles: conférences, colloques, visites industrielles

h. mobilisation étudiante: association étudiante et regroupements

3. Comparativement, les activités auxquelles participent les"participants in et hors" à l'extérieur des cadres du collège, sont regroupées comme suit:

a. détente et voyage

b. socio-récréative: réunions d'amis, discussions

c. sportives: exercices physiques, pratique d'un sport

d. expression socio-culturelle: artisanat, bricolage, etc.

e. diffusion socio-culturelle: spectacles, musique, théâtre, T.V.,radio, journaux

f. connaissances intellectuelles et professionnelles, conférences, lectures

g. mobilisation politique et sociale: organisations et partis socio-politiques

Voyons maintenant les indicateurs et les indices correspontant à la participation des "in" et des"in et hors".

i) la participation des "in"

1. la connaissance des activités : l'efficacité des sources d'information mesurée par la fréquence de leur mention.

. les sources peuvent être:
- les mass media du collège
- les mass media extérieurs du collège
- les étudiants
- les professeurs
- les animateurs des S.A.E.

2. les motifs qui incitent à la participation:
- l'ordre d'importance des motifs mesuré à partir de la fréquence de leur mention.

. les motifs sont, par exemple: détente, divertissement, curiosité intellectuelle, goût et intérêt personnel,etc.

3. les motifs qui entretiennent la participation:

- le niveau d'importance des motifs calculé à partir d'un indice d'importance semblable au précédent
- l'ordre d'importance des motifs

. les motifs suggérés à la population par les enquêteurs sont de l'ordre ....

- goût et intérêt pour l'activité
- l'apprentissage reçu: - acquisition de techniques
  - maintien de la forme physique
- la dynamique de l'apprentissage :

  les possibilités de: - prendre des initiatives
  - faire des expériences
  - apprendre à son propre rythme

- l'insuffisance des cours pour l'épanouissement de l'étudiant(e)
  - désir de faire autre chose que d'assister à des cours
- la découverte et la valorisation de soi (en processus) :
  - la découverte de ses intérêts
  - la prise de conscience de ses capacités
  - l'accroissement de la confiance personnelle
- la réalisation de la voie socio-affective:
  - l'atmosphère de détente
  - la possibilité de rencontrer des étudiants(es), des amis
  - l'apprentissage de la vie en groupe
  - la possibilité de créer un climat plus humain dans le collège.

4. Maintien, transfert et/ou apparition de nouveaux motifs de participation.

En comparant, pour les mêmes individus, les motifs qui les incitent au départ à participer et les motifs qui les poussent à prolonger leur participation, nous pouvons voir si la pratique des activités est l'occasion de la formation de nouveaux intérêts chez les étudiants(es).

Les résultats peuvent nous révéler, soit que

- le motif de départ disparaît et est remplacé par un ou plusieurs autres (transfert)
- le motif de départ est toujours le seul exprimé (maintien)
- le motif de départ demeure, mais avec la présence d'un ou de plusieurs autres motifs (acquisition).

Pour réaliser cette comparaison, nous tenons compte, d'une part, du premier motif exprimé au départ et, d'autre part, des motifs auxquels les étudiants accordent une grande importance pour justifier leur pratique de l'activité.

Nous parlerons de changement d'intérêts là où s'exprimera un transfert de motifs, de permanence des intérêts là où les motifs seront maintenus et d'acquisition de nouveaux intérêts lorsque d'autres motifs s'ajouteront à celui du départ.

5. la pratique de la participation

L'étude de la pratique de la participation comprend ici,

- l'étendue de la participation: le nombre d'activités pratiques
- l'importance des champs de participation: le nombre de participants par genre d'activ
- le rythme de la participation:
  - le nombre d'heures hebdomadaires accordées à la vie para-académique selon le nombre d'activités pratiquées
  - le nombre de mois passés dans l'activité selon le nombre d'activités pratiquées
- le mode de participation
  - selon l'étendue humaine de l'activité: individuel ou collectif

- selon l'agir humain à l'intérieur de l'activité:[98]

consommateur ou
acteur

Le premier type d'agir nous renvoie à l'individu qui bénéficie de ce qui lui est offert, il utilise les biens et les services: il a part à la vie étudiante (avoir part).

Le second type manifeste de l'intervention de l'individu aux niveaux de la mise en oeuvre, de la bonne marche et/ou de l'animation des activités qui lui sont offertes: il prend part à la vie étudiante (prendre part).

- selon l'origine de la mise en oeuvre de l'activité et de la pratique de sa mise en marche?[99]

volontaire
suscité
associatif

L'origine de la mise en oeuvre nous renvoie aux groupes qui ont mis sur pied l'activité. La pratique de la mise en marche se réfère à l'intervention ou à l'absence d'une personne-ressource pendant l'exercice de l'activité.

Bien que nous tenions compte de trois modes de participation à ce niveau, nous pourrons trouver dans la pratique des modes dérivés de ceux-ci, comme nous le laisse voir le tableau indice suivant:

---

98. Cf. cadre conceptuel: sur la participation "avoir part" et "prendre part"

99. Cf. cadre conceptuel: à partir de la typologie de Albert meister

origine de la mise en oeuvre	pratique de la mise en marche	
	avec personne-ressource	sans personne-ressource
Etudiants	volontaire-associatif	volontaire
Etudiants-Animateurs Etudiants-Professeurs	associatif	associatif-volontaire
Animateurs S.A.E. S.A.E.(autre que animateurs) Professeurs	suscité	suscité-volontaire

- l'intensité de la participation

Par l'étude de l'intensité nous voulons tenir compte des éléments quantitatifs et qualitatifs de la participation.

Dans ce but nous retenons les indicateurs tels que: le nombre d'activités pratiquées et le nombre d'heures accordées à la participation (quantitatif), et l'agir de l'individu à l'intérieur de l'activité (qualitatif).

Pour en arriver à un ordre de grandeur nous accordons des points pour chacun des éléments [100] en partant des indications suivantes:

---

100. Cf. A. Meister op.cit., 27-28

l'activité: "1" point par activité pratique

le nombre d'heures :	1 - 3 hres	"1" point
	4 - 7 "	"2" points
	8 - 11 "	"3" "
	12 - 17 "	"4" "
	18 hres et plus	"5" "
l'agir de l'individu :	consommateur:	"1" point
	acteur :	"5" points

La valeur des points accordés n'a aucune teneur mathématique, elle sert seulement à dégager un ordre d'intensité. Quant à l'échelle elle-même, nous attendrons la compilation des résultats pour la déterminer.

ii) la participation des "in et hors"

En ce qui concerne leur participation à l'intérieur du collège nous suivons la même procédure que pour les étudiants(es) qui ne participent qu'à l'intérieur du collège. En ce qui a trait à leur participation à l'extérieur du collège, nous reprenons les mêmes dimensions et les mêmes indicateurs de la participation à part les modifications qui touchent au mode de participation.

Quant à cet aspect, nous devons apporter les précisions suivantes: d'une part, la réalité de l'étendue humaine de l'activité sera précisé à l'aide des groupes d'individus réunis par l'activité (étudiants du collège, étudiants du même quartier...etc.), d'autre part, il ne sera pas identifié à partir de l'origine de la mise en oeuvre de l'activité et de la pratique de sa mise en marche puisqu'aucune information n'est disponible à leur sujet.

(2) Le vécu de la non-participation aux activités para-académiques du C.V.M.

Parmi les étudiants(es) qui ne participent pas aux activités para-scolaires du C.V.M., il y a un premier groupe formé de ceux et celles qui participent à l'extérieur du collège seulement, et un second groupe formé de ceux et celles qui ne participent ni au C.V.M., ni hors de ses cadres. Nous appelons les éléments du premier ensemble, les "participants hors du C.V.M." et les éléments du second ensemble, les "non-participants".

L'examen de la participation "hors du C.V.M." s'effectue, avec quelques modifications, selon le même schéma que celui de la participation extérieure des "participants in et hors". Ainsi, la dimension touchant à la connaissance des activités du C.V.M. tient compte, en plus de la source d'information, de la connaissance pratique des activités (participation antérieure). De plus, une nouvelle dimension apparaît: elle couvre les motifs qui incitent les étudiants(es) à ne pas participer aux activités du C.V.M. (niveau et ordre d'importance des motifs).

L'examen des "non-participants" se résume à leur connaissance des activités du C.V.M. (source d'information et connaissance pratique) et aux motifs qui les incitent à ne pas participer.

C. l'évaluation

Nous voulons mesurer les objectifs atteints par l'ensemble des activités para-académiques du C.V.M. et le rôle joué par les animateurs de ces activités. Pour réaliser cette étude, nous partons de ce que les étudiants pensent au sujet des activités et de la manière dont ils décrivent le travail des animateurs.

(1) Les objectifs atteints

L'évaluation des objectifs atteints comprend, d'une part, la réalisation des goûts et des intérêts des étudiants(es) et, d'autre part, la réalisation d'une pratique épanouissante de l'activité.[101]

Le fait que les activités répondent ou ne répondent pas aux goûts et aux intérêts personnels des étudiants nous est indiqué par la mesure de leur degré d'accord ou de désaccord concernant les énoncés suivants:

- ces activités nous permettent d'apprendre ou de faire des choses qui nous intéressent réellement
- ce type d'activités convient parfaitement à mes intérêts personnels
- ces activités nous apprennent des choses valables.

Le fait que les activités favorisent ou ne favorisent pas l'épanouissement personnel et collectif des étudiants(es) nous est indiqué par la mesure de leur degré d'accord ou de désaccord concernant les énoncés suivants:

---

101. Conformément à notre position au niveau du cadre conceptuel de référence.

- ces activités nous permettent d'improviser à notre goût
- le climat qui existe dans ces activités est positif
- ces activités nous permettent de participer à la vie du collège
- c'est la meilleure façon de se faire des amis au collège
- les animateurs sont disponibles
- les animateurs ne s'occupent pas de tout

La mesure du degré d'accord ou de désaccord (donc du degré de réalisation des objectifs) des étudiants(es) est effectuée à l'aide d'un indice dont les particularités sont détaillées dans la section portant sur les techniques de mesure.

(2) Le rôle des animateurs

L'évaluation que nous faisons du rôle joué par les animateurs des activités para-académiques du C.V.M., s'inspire d'une conception de l'animation que nous avons présentée dans le cadre conceptuel de référence.

Pour évaluer ce rôle, nous partons des degrés d'accord ou de désaccord des étudiants concernant des énoncés qui décrivent différentes facettes du travail des animateurs.

Les appréciations des étudiants(es) nous permettent de voir dans quelle mesure les animateurs favorisent ou ne favorisent pas:

a. l'esprit de curiosité des étudiants(es):
   - développe l'esprit critique chez l'étudiant

b. la créativité des étudiants(es) :
   - suscite la créativité personnelle
   - motive les étudiants

c. la prise en charge de l'organisation des activités par les étudiants(es) :
   - ne décide pas des grandes orientations de l'activité

- ne prend pas toutes les décisions
- facilite le leadership des étudiants

d. l'acquisition des connaissances utiles et des méthodes pour les acquérir:
   - transmet des techniques, des apprentissages
   - est disponible comme personne- ressource

e. la vie collective des activités dans un climat humain épanouissant:
   - situe l'activité dans un échange d'expériences interpersonnelles
   - favorise les contacts entre les étudiants
   - suscite une atmosphère détendue et humoristique
   - se préoccupe de la satisfaction des étudiants

De même que pour l'évaluation des objectifs atteints, la mesure des rôles joués par les animateurs est effectuée à partir d'un indice du degré d'accord et de désaccord dont:Le détail de cette procédure est présenté plus loin.

L'appréciation globale des étudiants au sujet des activités et du travail des animateurs nous sera révélée en regroupant les informations concernant chaque groupe d'activités identifiées.

D. l'intérêt porté à l'accréditation

L'étude de l'intérêt porté à l'accréditation des activités para-académiques comprend les démarches des participants "in" et "in et hors" en vue d'obtenir la reconnaissance pédagogique de leurs activités, les intentions de participation de ceux et celles qui ne participent pas aux activités du C.V.M.,dans la mesure où ces activités seraient accréditées, et les attitudes des étudiants(es) à l'égard de la reconnaissance pédagogique de ces activités.

(1) les démarches des participants

- intérêt: oui, tente d'obtenir la reconnaissance pédagogique
- pas d'intérêt: non, ne tente pas d'obtenir la reconnaissance pédagogique.

Soulignons, qu'à titre d'information,nous décrirons,au chapitre III de la première partie,les résultats obtenus par les étudiants(es) qui effectivement ont tenté d'obtenir la reconnaissance pédagogique de leurs activités:

- obtient ou n'obtient pas la reconnaissance pédagogique
- obtient une reconnaissance

1. de type : - exemption
   - accréditation
   - autre
2. de durée : - une session
   - deux sessions
   - trois sessions
3. d'étendue: - une partie de cours | obligatoire
   - un cours en entier | concentration
   - plusieurs cours | complémentaire
   - autre

(2) les intentions des non-participants

- intérêt : oui, participerait aux activités du C.V.M.
- pas d'intérêt: non, ne participerait pas aux activités du C.V.M.
- incertain: ne sait pas s'il participerait aux activités du C.V.M.

(3) les attitudes à l'égard de la reconnaissance pédagogique: les conditions de l'accréditation.

Nous nous intéressons ici aux attitudes,à l'égard du principe de la reconnaissance pédagogique et,à l'égard de l'encadrement comme condition à sa réalisation. En tenant compte simultanément de ces deux champs d'attitudes, nous pouvons voir à quelles conditions les étudiants(es) sont prêts à se faire accréditer pour leurs activités para-académiques.

i) Attitudes à l'égard du principe de la reconnaissance pédagogique

- favorable : je suis d'accord
- défavorable : je suis en désaccord
- incertain : je suis plus ou moins d'accord

concernant le fait que les techniques et les apprentissages acquis dans ces activités valent la peine d'être reconnus.

La validité de cet indicateur est confirmée dans la mesure où les étudiants(es) répondent sensiblement de la même façon au sujet d'autres aspects relatifs au principe de la reconnaissance pédagogique des activités.

Ces aspects sont:
- les techniques et les apprentissages acquis dans ces activités sont aussi valables que les connaissances acquises dans les cours
- il est possible d'évaluer les acquisitions qui se font dans ces activités
- ça permettrait aux étudiants de consacrer plus de temps à des activités qui les intéressent réellement
- l'aspect "relations humaines" ne prédomine pas sur les aspects pédagogique et cognitif.

ii) attitudes à l'égard d'un renforcement de l'encadrement des activités

- favorable : je suis d'accord
- défavorable : je suis en désaccord
- incertain : je suis plus ou moins d'accord

concernant le fait que la reconnaissance pédagogique implique plus de structuration et d'encadrement que ceux qui existent dans les activités étudiantes.

iii) attitudes à l'égard de l'encadrement des activités par le collège

- favorable : je suis d'accord
- défavorable : je suis en désaccord
- incertain : je suis plus ou moins d'accord

concernant le fait que la reconnaissance pédagogique devrait être

limitée aux activités ou projets étudiants encadrés par le collège.

iv) les conditions de l'accréditation

En regroupant les attitudes qui ont trait au principe de la reconnaissance pédagogique et celles manifestées à l'égard du renforcement de l'encadrement des activités étudiantes, nous pouvons obtenir une première sélection de ce qui peut être appelé "les conditions" pour que les étudiants(es) manifestent de l'intérêt à l'accréditation de leurs activités para-académiques.

Le croisement des deux variables nous présente neuf regroupements possibles des étudiants(es), à savoir :

	Renforcement de l'encadrement		
Principe de la reconnaissance pédagogique	favorable	incertain	défavorable
favorable	A	B	C
incertain	D	E	F
défavorable	G	H	I

Comment lisons-nous ce tableau?

Tout d'abord, nous considérons que la catégorie E regroupe des étudiants(es) indécis quant à l'intérêt de l'accréditation.

Ensuite, nous croyons qu'il suffit, aux étudiants(es) favorables au principe de la reconnaissance pédagogique, que la pratique du contrôle des activités s'oriente vers les choix qu'ils(elles) manifestent à l'égard du renforcement, pour qu'ils(elles) s'intéressent à l'accréditation de leurs activités. Nous retrouvons ici les étudiants(es) des catégories A, B et C :

groupe A : intérêt,s'il y a renforcement de l'encadrement
groupe B : intérêt,s'il n'a pas trop de renforcement
groupe C : intérêt,s'il n'y a pas de renforcement

Enfin, nous croyons qu'il est absolument nécessaire, aux étudiants(es) plus ou moins favorables et défavorables au principe de la reconnaissance pédagogique, que la pratique du contrôle des activités corresponde aux choix qu'ils (elles) manifestent à l'égard du renforcement, pour qu'ils (elles) s'intéressent à l'accréditation de leurs activités. Nous retrouvons ici les étudiants(es) des catégories D,F,G,H,I :

groupes D et G: intérêt,si et seulement,il y a renforcement
groupe H : intérêt,si et seulement,il n'y a pas trop de renforcement
groupes F et I: intérêt,si et seulement,il n'y a pas de renforcement

En regroupant les attitudes qui ont trait au principe de la reconnaissance pédagogique et celles manifestées à l'égard de l'encadrement des activités par le Collège, nous pouvons obtenir une seconde sélection des conditions suggérées par les étudiants(es).

Le croisement des deux variables nous présente encore ici neuf regroupements possibles des étudiants(es). La lecture du tableau se fait à partir des mêmes indications que celles données au tableau précédent.

Ici, aussi, nous avons six conditions, à savoir:

groupe A : intérêt,s'il y a encadrement par le Collège
groupe B : intérêt,s'il n'y a pas trop d'encadrement par le Collège
groupe C : intérêt,s'il n'y a pas d'encadrement par le Collège

groupes D et G : intérêt, si et seulement,il y a encadrement par le Collège
groupe H : intérêt,si et seulement,il n'y a pas d'encadrement par le Collège
groupes F et I : intérêt,si et seulement,il n'y a pas d'encadrement par le Collège.

Nous venons de définir les concepts de cette étude en indiquant, selon le cas, leurs dimensions, leurs sous-dimensions

et leurs indicateurs. Nous pouvons maintenant passer à l'identification des variables statistiques et à la mise en relation des variables dont nous voulons mesurer les rapports.

2. De la variable statistique avec relations de variables

Nous voulons tenir compte, ici, du plan de la description des tendances générales et du plan de l'analyse des résultats. Dans les deux plans, nous utilisons deux symboles afin de joindre les variables mises en jeu : le tirer "_____" indique que nous supposons une relation statistique possible entre les variables; la flèche "⟶" indique que nous donnons un sens à la relation statistique supposée. Afin de situer le lecteur, nous indiquerons, lors de la présentation possible, des relations entre variables, le chapitre où elles seront vérifiées.

a. Au plan de la description des tendances générales.

Les croisements suivants sont présents dans le chapitre I :

(1) âge —— sexe
(2) âge ⟶ état civil
(3) sexe —— état civil

(4) scolarité du père —— scolarité de la mère
(5) statut social du père —— statut social de la mère

(6) sources de revenus —— revenus mensuels moyens disponibles
(7) sources de revenus —— couverture des revenus
(8) revenus mensuels moyens disponibles ⟶ couverture des revenus

(9) période annuelle au travail —— proximité des champs: étude-travail

(10) motifs de l'emploi ⟶ période annuelle de travail
(11) motifs de l'emploi ⟶ proximité des champs: étude-travail

(12) mode d'emploi —— période quotidienne de travail
(13) mode d'emploi —— période hebdomadaire de travail
(14) mode d'emploi ⟶ nombre d'heures hebdomadaires au travail
(15) nombre d'heures hebdomadaires au travail ⟶ salaire hebdomadaire

(16) ordre du C.V.M. dans le choix de l'étudiant —— accès au programme de 1er choix

(17) mobilité institutionnelle ⟷ mobilité d'orientation
(18) échecs de cours par absence —— abandons de cours - échecs par résultats insuffisants
(19) mobilité institutionnelle ⟶ échecs de cours par absence
(20) mobilité institutionnelle ⟶ abandons de cours
(21) mobilité institutionnelle ⟶ échecs par résultats insuffisants
(22) mobilité d'orientation ⟶ échecs par absence
(23) mobilité d'orientation ⟶ abandons de cours
(24) mobilité d'orientation ⟶ échecs par résultats insuffisants
(25) continuité des études ⟶ échecs par absence
(26) continuité des études ⟶ abandons de cours
(27) continuité des études ⟶ échecs par résultats insuffisants
(28) facteurs des difficultés académiques ⟶ échecs par absence
(29) facteurs des difficultés académiques ⟶ abandons de cours
(30) facteurs des difficultés académiques ⟶ échecs par résultats insuffisants

(31) le nombre de sessions au C.V.M. ⟶ le nombre d'heures consacrées aux cours et au travail personnel

(32) le nombre d'heures consacrées aux cours et au travail personnel ⟶ le nombre d'heures consacrées à des cours et à des travaux jugés importants

Les croisements suivants font l'objet du chapitre II :

(1) genres d'activités du C.V.M. —— l'importance des motifs qui incitent à la participation

(2) genres d'activités du C.V.M. —— le niveau d'importance des motifs qui entretiennent la participation

(3) " " " " —— l'ordre d'importance des motifs qui entretiennent la participation

(4) " " " " —— maintien, transfert et/ou apparition de nouveaux motifs de participation

(5) " " " " —— le nombre de participants

(6) " " " " —— le mode de participation selon l'étendue humaine

(7) " " " " —— le mode de participation selon l'agir humain

(8) " " " " —— le mode de participation selon l'origine de la mise en oeuvre et la pratique de la mise en marche des activités

(9) genres d'activités hors du C.V.M. —— l'importance des motifs qui incitent à la participation

(10) " " " —— le niveau d'importance des motifs qui entretiennent la participation

(11) " " " —— l'ordre d'importance des motifs qui entretiennent la participation

(12) " " " —— maintien, transfert et/ou apparition de nouveaux motifs de participation

(13) " " " —— le nombre de participants

(14) " " " —— l'étendue humaine (mode de participation)

(15) " " " —— le mode de participation selon l'agir humain

(16) composition des participants du C.V.M. ("in" et "in et hors") —— les mêmes croisements qu'au sujet des genres d'activités du C.V.M. et en plus

—— le nombre d'activités pratiquées

—— le nombre d'heures hebdomadaires accordées à la vie para-académique

—— le nombre de mois passés dans l'activité selon le rang de l'activité pratiquée

—— l'efficacité des sources d'information en vue de faire connaître les activités du C.V.M.

(17) composition des participants du C.V.M. ("in et hors" et "hors" ——— les mêmes croisements qu'au sujet des genres d'activités hors du C.V.M., et en plus
——— le nombre d'activités pratiquées
——— le nombre d'heures hebdomadaires accordées à la vie para-académique
——— le nombre de mois passés dans l'activité selon le rang de l'activité pratiquée
——— l'intensité de la participation

(18) composition des participants du C.V.M. ("in", "hors" et "in-hors" ——— l'intensité de la participation

Les croisements suivants sont mesurés au chapitre III :

(1) composition des répondants ("in","in et hors","hors", "non-participants") ——— objectifs atteints par les activités étudiantes

(2) genres d'activités du C.V.M. ——— évaluation du rôle des animateurs des activités

(3) composition des participants ——— évaluation du rôle des animateurs des activités

(4) genres d'activités du C.V.M. ——— intérêt à la reconnaissance pédagogique

(5) compasition des participants ("in" et "in et hors") ——— intérêt à la reconnaissance pédagogique

(6) genres d'activités hors du C.V.M. ——— intérêt à la reconnaissance pédagogique

(7) composition des participants hors du C.V.M. ("in et hors" et "hors" ——— intérêt à la reconnaissance pédagogique

(8) participation antérieure aux activités du C.V.M. par les "non-participants" ——— intérêt à la reconnaissance pédagogique

(9) composition des répondants —— attitudes à l'égard du principe de la reconnaissance pédagogique

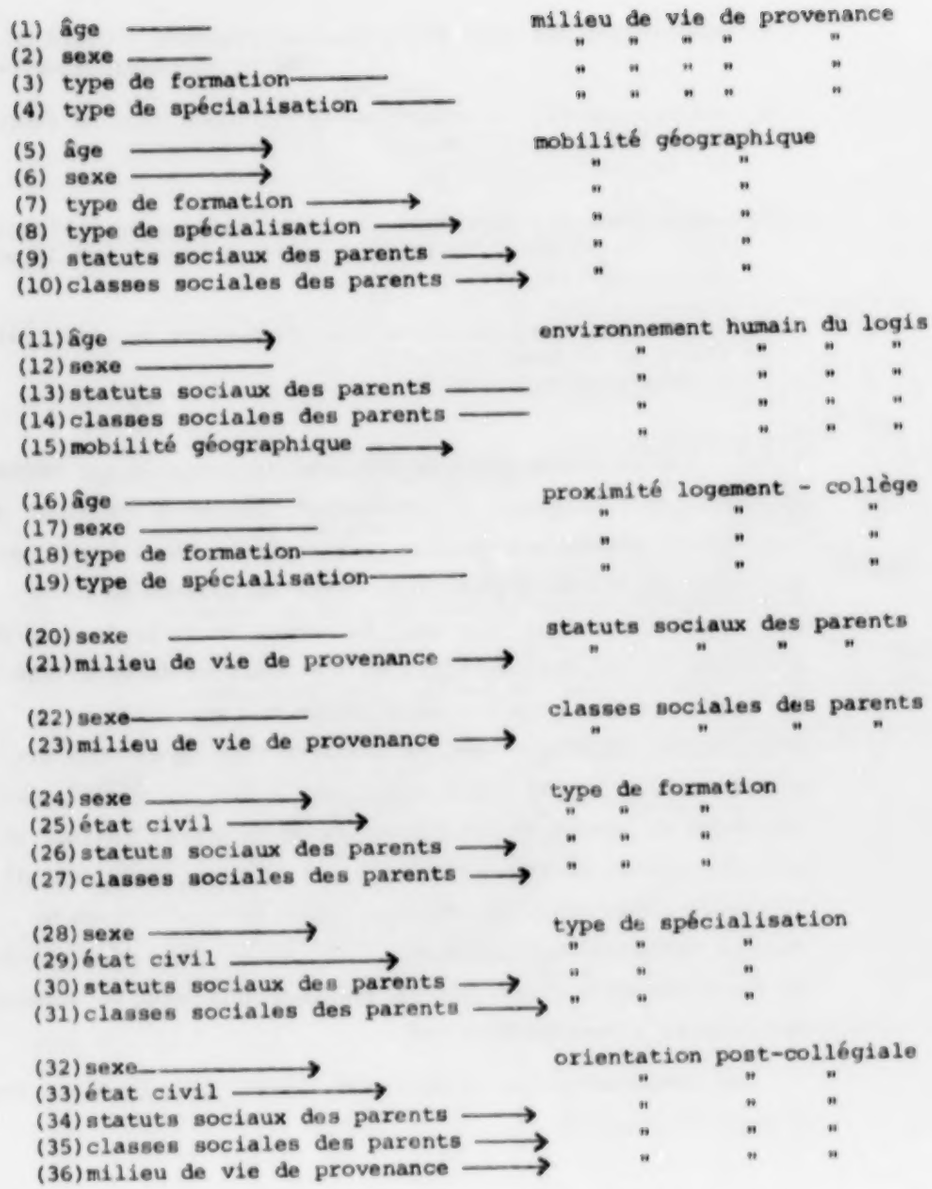
(10) composition des répondants ("in","in et hors","hors", et "non-participants") —— attitudes face au renforcement de l'encadrement

(11) composition des répondants ("in","in et hors","hors" et "non-participants") —— attitudes face à l'encadrement des activités par le collège

(12) composition des répondants ("in","in et hors","hors" et "non-participants") —— conditions de l'accréditation

Une première série de croisements concerne les variables du profil de l'étudiant. L'information obtenue à partir de ces croisements couvre une matière plus générale que l'étude des activités para-académiques: elle offre un intérêt en elle-même. Cependant, elle nous sert également de toile de fond pour l'analyse de la participation, de l'évaluation et de l'intérêt des étudiants(es) pour l'accréditation des activités para-académiques. Elle nous sert de toile de fond en ce sens que toute relation simple (deux variables) entre les différentes variables du profil et les variables de la participation, de l'évaluation et de l'intérêt à l'accréditation, nous conduit à la mesure d'une relation complexe (plus de deux variables), lorsque certaines variables du profil sont liées entre elles, et éventuellement, avec la même variable décrivant le domaine des activités para-académiques.

Les croisements des variables du profil de l'étudiant font l'objet du chapitre IV.


(1) âge
(2) sexe
(3) type de formation
(4) type de spécialisation
milieu de vie de provenance
(5) âge
(6) sexe
(7) type de formation
(8) type de spécialisation
(9) statuts sociaux des parents
(10) classes sociales des parents
mobilité géographique
(11) âge
(12) sexe
(13) statuts sociaux des parents
(14) classes sociales des parents
(15) mobilité géographique
environnement humain du logis
(16) âge
(17) sexe
(18) type de formation
(19) type de spécialisation
proximité logement - collège
(20) sexe
(21) milieu de vie de provenance
statuts sociaux des parents
(22) sexe
(23) milieu de vie de provenance
classes sociales des parents
(24) sexe
(25) état civil
(26) statuts sociaux des parents
(27) classes sociales des parents
type de formation
(28) sexe
(29) état civil
(30) statuts sociaux des parents
(31) classes sociales des parents
type de spécialisation
(32) sexe
(33) état civil
(34) statuts sociaux des parents
(35) classes sociales des parents
(36) milieu de vie de provenance
orientation post-collégiale

(37) scolarité du père ⟶ orientation post-collégiale du fils
(38) scolarité du père ⟶ " " " de la fille
(39) scolarité de la mère ⟶ " " " du fils
(40) scolarité de la mère ⟶ " " " de la fille

(41) occupation du père ⟶ orientation occupationnelle du fils
(42) occupation de la mère ⟶ " " de la fille

(43) âge ⟶
(44) sexe ⟶
(45) état civil ⟶
(46) milieu de vie de provenance ⟶
(47) statuts sociaux des parents ⟶
(48) classes sociales des parents ⟶
(49) niveau de revenus des parents ⟶
(50) type de formation ⟶
(51) type de spécialisation ⟶

le nombre de sources de revenus utilisés
" " " "
" " " "
" " " "
" " " "
" " " "
" " " "
" " " "
" " " "

(52) à (60), les premières variables du groupe (43) à (51) croisées avec: le type de sources de revenus utilisées

(61) à (69), les premières variables du groupe (43) à (51) croisées avec: les combinaisons des sources de revenus utilisées.

(70) âge ⟶
(71) sexe ⟶
(72) état civil ⟶
(73) milieu de vie de provenance ⟶
(74) statuts sociaux des parents ⟶
(75) classes sociales des parents ⟶
(76) type de formation ⟶
(77) type de spécialisation ⟶
(78) le nombre de sources de revenus ⟶
(79) le type de sources de revenus ⟶

la couverture des sources de revenus
" " " " " "
" " " " " "
" " " " " "
" " " " " "
" " " " " "
" " " " " "
" " " " " "
" " " " " "
" " " " " "

(80) âge ⟶
(81) sexe ⟶
(82) état civil ⟶
(83) milieu de provenance ⟶
(84) statuts sociaux des parents ⟶
(85) classes sociales des parents ⟶
(86) type de formation ⟶
(87) type de spécialisation ⟶

le fait du travail étudiant
" " " " "
" " " " "
" " " " "
" " " " "
" " " " "
" " " " "
" " " " "
" " " " "

(88) à (95), les premières variables du groupe (80) à (87) croisées avec: la période annuelle de travail

(96) à (103), les premières variables du groupe (80) à (87) croisées avec: la proximité des champs: étude - travail

(104) à (111), les premières variables du groupe (80) à (87) croisées avec: les motifs du travail

(112) âge ——————→ les conditions salariales des étudiants(es) travaillant pendant l'année scolaire

(113) sexe ——————→ " " "
(114) statuts sociaux des parents ——→ " " "
(115) classes sociales des parents——→ " " "
(116) type de formation ——————— " " "
(117) type de spécialisation ——————

(118) âge ——————— le niveau de contrainte temporelle due au travail pendant l'année scolaire

(119) sexe ——————— " " "
(120) état civil ——————— " " "
(121) milieu de vie de provenance—— " " "
(122) statuts sociaux des parents—— " " "
(123) classes sociales des parents—— " " "
(124) type de formation ——————— " " "
(125) type de spécialisation ——— " " "
(126) proximité logement - étude —— " " "

(127) âge ——————→ orientation des valeurs
(128) sexe ——————→ " " "
(129) état civil ——————→ " " "
(130) milieu de vie de provenance——→ " " "
(131) statuts sociaux des parents——→ " " "
(132) classes sociales des parents ——→ " " "
(133) type de formation ——————→ " " "
(134) type de spécialisation ——————→

(135) âge ——————→ ordre du C.V.M. dans le choix de l'étudiant(e)
(136) sexe ——————→ " " " "
(137) milieu de vie de provenance ——→ " " " "
(138) proximité logement-collège ——→ " " " "
(139) statuts sociaux des parents ——→ " " " "
(140) classes sociales des parents——→ " " " "
(141) type de formation ——————→ " " " "
(142) type de spécialisation ——————→ " " " "
(143) nombre de sessions au C.V.M.—— " " " "

(144) à (152), les premières variables du groupe (135) à (143) croisées avec: l'accès au programme de premier choix

(153) à (161), les premières variables du groupe (135) à (143) croisées avec le cadre pédagogique

(162) à (170), les premières variables du groupe (135) à (143)croisées avec: la mobilité institutionnelle

(171) âge ——————→ mobilité d'orientation
(172) sexe ——————→ " "
(173) milieu de vie de provenance ——→ " "
(174) statuts sociaux des parents ——→ " "
(175) classes sociales des parents——→ " "
(176) type de formation ——————— " "
(177) type de spécialisation ———— " "
(178) nombre de sessions au C.V.M. —— " "

(179) type de formation ——————— mobilité d'orientation demandée
(180) type de spécialisation ———— " " "
(181) nombre de sessions ———————— " " "

(182) à (189), les premières variables du groupe (171) à (178) croisées avec: continuité des études

(190) à (197), les premières variables du groupe (171) à (178) croisées avec: difficultés académiques

(198) à (205), les premières variables du groupe (171) à (178) croisées avec: les facteurs des difficultés académiques au cours de l'année scolaire 1974-1975
et en plus

(206) proximité logement-collège —— facteurs des difficultés académiques
(207) le fait de travailler pendant l'année scolaire ———— " " " "
(208) le niveau de contrainte temporelle due au travail pendant l'année scolaire ———— " " " "

(209) le niveau de ———— le nombre d'heures consacrées au cours et au travail personnel
contrainte temporelle due au travail pendant l'année scolaire
(210) le sexe ——→ " " " "
(211) type de formation ——→ " " " "
(212) type de spécialisation ——→ " " " "
(213) nombre de sessions au C.V.M. ——→ " " " "
(214) le cadre pédagogique ——→ " " " "

(215) âge ——→ le niveau d'importance des motifs conduisant à la poursuite des études collégiales
" " " "
(216) sexe ——→ " " " "
(217) le milieu de vie de provenance ——→ " " " "
(218) statuts sociaux des parents ——→ " " " "
(219) classes sociales des parents ——→ " " " "
(220) type de formation ——→ " " " "
(221) type de spécialisation ——→ " " " "
(222) nombre de sessions au C.V.M. ——→ " " " "
(223) cadre pédagogique ——→ " " " "

(224) à (232), les premières variables du groupe (215) à (223) croisées avec: l'ordre d'importance des motifs conduisant à la poursuite des études collégiales

(233) à (241), les premières variables du groupe(215)à (223) croisées avec: le niveau d'intérêt accordé à différentes dimensions de la vie du collège du Vieux Montréal.

(242) à (250), les premières variables du groupe (215) à (223) croisées avec: l'ordre des intérêts accordés à différentes dimensions de la vie du C.V.M.

(251) à (259), les premières variables du groupe (215) à (223) croisées avec: le niveau de satisfaction exprimé au sujet de différents aspects de la vie du C.V.M.

(260) à (268), les premières variables du groupe (215) à (223) croisées avec: l'ordre des aspects satisfaits.

(269) à (277), les premières variables du groupe (215) à (223) croisées avec: l'état satisfaisant ou insatisfaisant de la vie du collège du Vieux Montréal.

Une seconde série de croisements se rapporte à l'étude de la participation. Les relations proposées ici seront vérifiées au chapitre V.

Nous savons que notre première question cherche à savoir si les participants aux activités para-académiques du C.V.M. se différencient de ceux qui n'y participent pas. Nous cherchons à identifier les deux ensembles de répondants en posant les questions: "qui participe?" et, "qui ne participe pas?". Par ailleurs, nous savons que, de fait, la composition de nos répondants comprend ceux qui participent seulement aux activités du C.V.M. ("in"), ceux qui participent également à des activités hors du C.V.M. ("in et hors"), ceux qui participent seulement hors des cadres du C.V.M. ("hors") et, enfin, ceux qui ne participent pas à des activités para-académiques ("non-participants"). Aussi, pour bien identifier les participants des non-participants aux activités du C.V.M., nous allons tenir compte des quatre groupes de répondants que nous venons de présenter.

Les variables indépendantes que nous choisissons de mettre en relation avec la variable étudiée (participant/non-participant aux activités du C.V.M.) sont les suivantes:

(1) âge
(2) sexe
(3) état civil
(4) milieu de vie de provenance
(5) mobilité géographique
(6) environnement humain du logis
(7) proximité logement-collège
(8) statuts sociaux des parents

(9) classes sociales des parents
(10) type de formation
(11) type de spécialisation
(12) couverture des revenus
(13) la période annuelle du travail étudiant
(14) le niveau de contrainte temporelle du travail étudiant pendant l'année scolaire
(15) l'orientation culturelle
(16) l'ordre du C.V.M. dans le choix du collège
(17) le cadre pédagogique
(18) la mobilité institutionnelle
(19) la mobilité d'orientation
(20) la continuité des études
(21) les difficultés académiques
(22) le nombre de sessions au C.V.M.
(23) le nombre d'heures consacrées à des cours et au travail personnel
(24) l'importance des motifs conduisant à la poursuite des études collégiales
(25) l'ordre des intérêts accordés aux différents aspects de la vie du C.V.M.
(26) le niveau de satisfaction concertant différentes notions de la vie au C.V.M.

Nous venons de suggérer différentes façons d'identifier les participants aux activités du C.V.M.; la comparaison des résultats selon les groupes de répondants (in, in-hors, hors, non-participant), devrait nous permettre de voir si les participants aux activités du C.V.M. se distinguent de façon significative des autres répondants.

Nous cherchons également à répondre à d'autres questions concernant la participation/non participation: par exemple, par quelle source d'information connaît-on les activités, qui participe à quoi, à quel rythme, quels motifs conduisent certains étudiants(es) à participer et d'autres à ne pas participer aux activités, quel est le mode de participation (cf section A-2 de l'introduction). Nous avons décrit plus haut les différentes dimensions et les différents indicateurs auxquels nous renvoie l'ensemble de ces questions (cf. section E.1.). Nous savons que le chapitre II présentera les tendances générales de ces différents aspects de la participation/

non-participation, par genre d'activités et par groupe de répondants. Il reste donc à compléter les informations au sujet de ces différentes interrogations en vérifiant dans quelle mesure certaines caractéristiques de la population de notre échantillon peuvent expliquer ou éclairer les tendances générales.

Pour ce faire, nous suggérons les croisements de variables suivants (entre parenthèses, nous indiquons les groupes de répondants en mesure de nous informer) :

(1) âge ——————→ connaissance pratique des activités (hors et non-participants)
(2) sexe ——————→ " " "
(3) statuts sociaux des parents ——————→ " " "
(4) classes sociales des parents ——————→ " " "
(5) type de formation ——————→ " " "
(6) type de spécialisation ——————→ " " "

(7) âge ——————— efficacité des sources d'information (in, in-hors, hors et non-participants)
(8) sexe ——————— " " "
(9) milieu de provenance ——————— " " "
(10) statuts sociaux des parents ——————— " " "
(11) classes sociales des parents ——————— " " "
(12) type de formation ——————— " " "
(13) type de spécialisation ——————— " " "
(14) nombre de sessions au C.V.M. ——— " " "
(15) orientations culturelles ——————— " " "

(16) âge ——————→ les motifs qui incitent à participer aux activités du C.V.M. (in et in-hors)
(17) sexe ——————→ " " "
(18) état civil ——————→ " " "

(19) milieu de vie de provenance ⟶ les motifs qui incitent à participer aux activités du C.V.M. ("in" et "in-hors")

(20) statuts sociaux des parents ⟶ " " "
(21) classes sociales des parents ⟶ " " "
(22) type de formation ⟶ " " "
(23) type de spécialisation ⟶ " " "
(24) l'orientation culturelle ⟶ " " "
(25) cadre pédagogique ⟶ " " "
(26) nombre de sessions au C.V.M. ⟶ " " "
(27) l'importance des motifs conduisant à la poursuite des études collégiales ⟶ " " "
(28) l'ordre d'importance accordée à différents aspects de la vie au collège ⟶ " " "

(29) à (40), les premières variables du groupe (16) à (28) croisées avec: les motifs qui incitent à participer à l'extérieur du collège("in-hors","hors").

(41) à (53), les premières variables du groupe (16) à (28) croisées avec: les motifs qui incitent à ne pas participer aux activités du C.V.M. ("hors" et "non-participants")

et en plus

(54) l'état satisfaisant ou insatisfaisant de la vie collégiale du C.V.M. ⟶ les motifs qui incitent à ne pas participer aux activités du C.V.M.("in" et "in-hors")

(55) âge ⟶ le nombre d'activités pratiquées au C.V.M. ("in" et "in-hors")

(56) sexe ⟶ " " "
(57) état civil ⟶ " " "
(58) milieu de vie de provenance ⟶ " " "
(59) proximité logement-collège ⟶ " " "
(60) statuts sociaux des parents ⟶ " " "
(61) classes sociales des parents ⟶ " " "
(62) type de formation ⟶ " " "
(63) type de spécialisation ⟶ " " "
(64) couverture des revenus ⟶ " " "

(65) contrainte temporelle due au travail étudiant ——— le nombre d'activités pratiquées au C.V.M. ("in" et "in-hors")
(66) nombre de sessions au C.V.M.— " " "
(67) nombre d'heures accordées aux cours et au travail personnel ——— " " "

(68) à (80), les premières variables du groupe (55) à (67) croisées avec: le nombre d'activités pratiquées hors du C.V.M. ("in-hors" et "hors"

(81) à (93), les premières variables du groupe (55) à (67) croisées avec: le genre d'activités pratiquées hors du C.V.M. ("in-hors" et "hors")

(94) cadre pédagogique ——— le genre d'activités pratiquées hors du C.V.M.("in-hors" et "hors")

(95) à (107), les premières variables du groupe (55) à (67) et, en plus, celle du cadre pédagogique,croisées avec: le genre d'activités pratiquées hors du C.V.M. ("hors" et "in-hors")

(108) âge ——→ le mode de participation selon l'étendue humaine de l'activité, au C.V.M.("in" et "in-hors"
(109) sexe ——→ " " "
(110) état civil ——→ " " "
(111) milieu de vie de provenance—→ " " "
(112) environnement humain du logis→ " " "
(113) statuts sociaux des parents—→ " " "
(114) classes sociales des parents →
(115) type de formation ——→
(116) type de spécialisation ——→

(117) à (125), les premières variables du groupe (108) à (116) croisées avec: le mode de participation selon l'étendue humaine de l'activité, hors du C.V.M. ("in-hors" et "hors")

(126) à (134), les premières variables du groupe (108) à (116) croisées avec: le mode de participation selon l'agir humain à l'intérieur de l'activité, au C.V.M. ("in" et "in-hors")

et, en plus,

(135) proximité logement ⟶ le mode de participation selon l'agir humain à l'intérieur de l'activité, au C.V.M. ("in" et "in-hors")

(136) le niveau de contrainte temporelle due au travail étudiant ⟶ " " "

(137) nombre d'heures accordées aux cours et au travail personnel ⟶ " " "

(138) l'ordre des intérêts accordés aux différents aspects de la vie du C.V.M. ⟶ " " "

(139) le nombre de sessions au C.V.M. ⟶ " " "

(140) le cadre pédagogique ⟶ " " "

(141) à (155), les premières variables du groupe (108) à(116) et du groupe (135) à (140), croisées avec: le mode de participation selon l'agir humain à l'intérieur de l'activité, hors du C.V.M. ("in-hors" et "hors")

(156) à (164), les premières variables du groupe (108) à (116), croisées avec: le mode de participation selon l'origine de la mise en oeuvre de l'activité et de la pratique de sa mise en marche, au C.V.M. ("in" et "in-hors")

(165) à (179), les premières variables du groupe (108) à (116) et du groupe (135) à (140), croisées avec: l'intensité de la participation, au C.V.M. ("in" et "in-hors")

(180) à (194), les premières variables du groupe (108) à (116) et du groupe (135) à (140) croisées avec: l'intensité de la participation, hors du C.V.M. ("hors" et "in-hors")

3. Une troisième série de croisements est proposée dans le but de compléter l'étude de l'évaluation des activités para-académiques offertes par le collège du Vieux Montréal, et du rôle des animateurs attachés à ces activités. Les résultats de ces nouveaux croisements feront l'objet du chapitre VI.

Les croisements proposés sont les suivants:

(1) âge	évaluation des objectifs atteints par les activités du C.V.M. (in, in-hors, hors et non-participants)
(2) sexe	"
(3) état civil	"
(4) milieu de vie de provenance	"
(5) statuts sociaux des parents	"
(6) classes sociales des parents	"
(7) type de formation	"
(8) type de spécialisation	"
(9) nombre de sessions au C.V.M.	"
(10) cadre pédagogique	"
(11) ordre des intérêts accordés aux aspects de la vie du C.V.M.	"
(12) mode de participation selon l'étendue humaine de l'activité (in et in-hors)	"
(13) mode de participation selon l'agir humain à l'intérieur de l'activité (in et in-hors)	"
(14) mode de participation selon l'origine de la mise en oeuvre de l'activité et de la pratique de sa mise en marche (in et in-hors)	"
(15) l'intensité de la participation	"

(16) à (31), les premières variables du groupe (1) à (15) croisées avec: évaluation du rôle des animateurs ("in" et "in-hors".

4. Une quatrième série de croisements de variables porte sur l'intérêt que les étudiants(es) accordent à l'accréditation de leurs activités para-académiques. Les résultats de cette analyse feront suite à ceux obtenus concernant l'évaluation des activités et des animateurs, au chapitre VI.

Les croisements suggérés sont :

(1) âge	→	l'intérêt porté à la reconnaissance pédagogique des activités pratiquées au C.V.M.("in" et "in-hors")
(2) sexe	→	" " "
(3) état civil	→	" " "
(4) milieu de vie de provenance	→	" " "
(5) statuts sociaux des parents	→	" " "
(6) classes sociales des parents	→	" " "
(7) type de formation	→	
(8) type de spécialisation	→	
(9) nombre de sessions au C.V.M.	→	" " "
(10) cadre pédagogique	→	
(11) l'ordre des intérêts accordés aux de la vie du C.V.M.	→	" " "
(12) le mode de participation selon l'étendue humaine de l'activité ("in" et "in-hors")	→	" " "
(13) le mode de participation selon l'agir humain à l'intérieur de l'activité ("in" et "in-hors")	→	" " "
(14) le mode de participation selon l'origine de la mise en oeuvre de l'activité et de sa mise en marche ("in" et "in-hors")	→	" " "
(15) l'intensité de la participation ("in" et "in-hors")	→	

(6) à (29), les premières variables du groupe (1) à (15), moins les variables (11) et (14), croisées avec : l'inté-

rêt porté à la reconnaissance pédagogique des activités pratiquées hors du C.V.M. ("in-hors" et "hors")

(30) à (44), les premières variables du groupe (1) à (15) croisées avec: les conditions de l'accréditation ("in", "in-hors", "hors", non-participants), première sélection

(45) à (59), les premières variables du groupe (1) à (15) croisées avec: les conditions de l'accréditation ("in", "in-hors", "hors", non-participants) seconde sélection.

F. Description de la population et représentativité de l'échantillon. [102]

Rappelons au point de départ que l'administration des questionnaires auprès des étudiants de notre collège s'est effectuée au mois de mai 1975, période de choix de cours par ceux-là. En effet, collaborant à cette enquête, les conseillers pédagogiques demandaient à chaque étudiant choisi pour notre échantillon, de bien vouloir répondre au questionnaire. Par ailleurs, avant de se présenter chez le conseiller pédagogique, tout étudiant de notre échantillon avait reçu antérieurement, une lettre susceptible de lui faire comprendre les objectifs de la recherche et la façon expliquant qu'il ait été choisi.

Malheureusement, faisant suite à cette première administration, nous avons pu constater certaines anomalies :

1.- dans certains cas, les étudiants n'avaient pas répondu complètement au questionn . Etant donné ce fait, leurs questionnaires ne pouvaient être retenus pour fin d'analyse;

2.- en outre, pour certains programmes, il s'avérait impossible d'assurer la représentativité de l'échantillon, vu le nombre peu élevé de répondants et la répartition statistique qui en découlait.

---

102. Cette section a été rédigée par Luce Goerlech-Seers

Pour ces deux raisons, il était nécessaire de procéder à une nouvelle relance. Pour ce faire, nous avons dû retarder la date d'une seconde administration des questionnaires, les étudiants étant difficiles à rejoindre durant la période estivale. C'est donc durant les mois de septembre et octobre, que nous avons pu rejoindre les étudiants aptes à donner à notre échantillon, le caractère représentatif que nous recherchions. Après plusieurs appels téléphoniques, les étudiant- se présentaient au service de recherche du Collège et, sur place, répondaient au questionnaire.

En définitive, nous étions prêts à débuter l'analyse des données uniquement en décembre 1975.

Tentons maintenant d'expliquer les modalités qui nous ont permis de tirer un échantillon représentatif. En premier lieu, mentionnons qu'il s'agit là d'un échantillon systématique; une fois choisi, un premier chiffre entre un et quatre inclusivement, chaque quatrième étudiant(e) était intégré(e) à l'échantillon. En fait, au plan statistique, par cette méthode d'échantillonnage, il devenait possible de retrouver pour l'ensemble de nos étudiants choisis, des distributions par programme semblables à celles de la population, à ce moment; le même phénomène devant se reproduire pour les garçons et pour les filles.

Rappelons que pour monter notre échantillon, le registrariat nous avait fourni en avril 1975, des distributions par programme de garçons et de filles équivalant au chiffre 4932. A toute fin pratique, si nous avons en mémoire la méthode utilisée pour construire notre échantillon, celui-ci devait dénombrer 1233 étudiants. Compte tenu des refus de répondre et des questionnaires obtenus, nous pouvons affirmer qu'au total 410 étudiants(es) ont effectivement répondu à notre appel. Voici comment se répartissaient à la fois, notre population totale et notre échantillon :

POPULATION

Programme	Sexe					
	Féminin		Masculin		Total	
	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%
Arts général (Arts plastiques)	159	63	94	37	253	100
professionnel (Arts appliqués)	434	57	327	43	761	100
Lettres général	174	57	130	43	204	100
Sc. et Techn. administr. général (Sc. de l'administration)	25	14	155	86	180	100
professionnel (Techniques administ. et informatique)	180	34	353	66	533	100
Sc. et Techn. appliquées professionnel (Techn. lourdes)	24	3	800	97	824	100
Sc. et Techniques générales général	176	35	329	65	545	100
professionnel (techn. infirmières)	479	93	38	7	517	100
Sc. et Techn. humaines général	238	49	250	51	488	100
professionnel	376	66	191	34	567	100

ECHANTILLON

Programme	Sexe					
	Féminin		Masculin		Total	
	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%
Arts						
général (Arts plastiques)	10	76.9	3	23.1	13	100
professionnel (Arts appliqués)	51	63.7	29	36.3	80	100
Lettres						
général	15	65.2	8	34.8	23	100
Sc. et Techn. adminis.						
général (Sc. de l'administr.	2	9.1	20	90.9	22	100
professionnel (Tech. administratives et informatique)	15	41.7	21	53.3	36	100
Sc. et Tech. appliquées						
professionnel (Techn. lourdes)	1	2	53	98	54	100
Sc. et Techn, générales						
général	13	39.4	20	60.6	33	100
professionnel (techn. infirmières)	49	94.3	4	5.7	53	100
Sc. et Techn. humaines						
général	33	52.4	30	47.6	63	100
professionnel	23	69.7	10	30.3	33	100
Total	212	51.7	198	48.3	410	100

X^2 = 32.693 non significatif avec un degré de confiance de .98 (17 degrés de liberté)

En ce qui a trait à la représentativité de notre échantillon, nous avons dû éliminer, pour fin d'analyse, le programme Arts plastiques. En effet, le poids de ce programme dans la répartition statistique n'étant pas tout à fait juste, nous avons calculé notre test chi-carré , rayant du même coup les étudiants inscrits en Arts plastiques du sein de la population et de l'échantillon. Il est donc évident qu'au cours de l'analyse nous verrons à soustraire ces étudiants(es) de l'examen des relations entre variables.

G. Choix des techniques de mesure

Cette section a pour but d'annoncer les instruments statistiques qui seront utilisés à différentes phases de la présente analyse, à savoir, la mesure des indices de niveau, de la relation statistique entre variables, de la signification statistique des relations et de l'implication statistique des variables.

Les raisons qui ont motivé le choix particulier de chacune des techniques, ainsi que leur formulation mathématique, sont décrites dans un appendice qui se trouve à la fin du texte.[103]

1. Les indices de niveau

Nous avons calculé des indices de niveau afin d'avoir une vue synthétique et comparative des réponses des étudiants(es) au

---

103. Cf. Appendice IX: Les techniques de mesure

sujet des questions à plusieurs facettes, et, sur lesquelles ils(elles) devaient se situer sur une échelle croissante ou décroissante d'intensité.

Le questionnaire comprend quatre groupes de questions dont nous pouvons traduire les réponses par des indices de niveau, à savoir, les niveaux:

1. d'importance accordée (par ex.: à différents secteurs de la vie actuelle)
2. de satisfaction par rapport aux aspects de la vie collégiale
3. d'accord en ce qui regarde par ex.: le rôle des animateurs
4. d'intérêt envers différentes dimensions de la vie collégiale du C.V.M.

2. Mesure de la relation statistique

Afin de décrire et d'identifier le degré de relation entre les différentes variables mises en jeu par l'étude, nous avons calculé des coefficients d'association et de corrélation.

Le choix de la technique de mesure dépend de différents critères tels que: le nombre de variables en jeu, ce que l'on veut mesurer, le type de variables, le nombre de catégories décrivant les variables et la standardisation que prend l'étendue de la mesure.

Lorsque nous avions à mesurer la relation entre deux variables (entre deux phénomènes), nous avons calculé, selon les cas, le coefficient de corrélation η , l'entropie contingente I ou le

coefficient gamma G[104]. Lorsque nous voulions analyser une relation originelle, nous avons suivi la logique de l'analyse multivariée sous sa forme la plus simple, par l'introduction d'une troisième variable. L'introduction d'une troisième variable (et lorsque cela est possible, d'une quatrième) nous révèle, en effet, la permanence d'une relation originelle (relation entre deux variables) et les circonstances où elle se manifeste le plus, ou, au contraire, son caractère trompeur (fallacieux).

Ajoutons que pour étudier une relation originelle, dans sa forme la plus simple, nous avons à mesurer trois types de relations bien distinctes, à savoir:

1. les relations partielles: les relations qui existent entre deux variables, une fois enrayé l'effet d'une troisième variable en jeu;
2. les relations multiples: les relations qui nous indiquent l'action combinée de deux variables, ou plus, sur l'état d'une troisième;
3. les relations interractionnelles: les relations qui nous indiquent l'effet d'une troisième variable sur la relation originelle.

---

104. Pour plus de détails, voir l'appendice IX

L'appendice IX nous renseigne avec plus de détails quant à l'emploi de l'analyse multivariée et quant à la spécification de ces dernières mesures.

La signification des relations

Après avoir observé, à l'aide des données d'un échantillon des relations entre différentes composantes de l'étude, il reste à voir s'il est possible de les généraliser à l'ensemble de la population d'où est tiré l'échantillon.

Une mesure d'association nous indique l'intensité d'une relation; une mesure de la signification statistique de la relation, nous révèle si elle est accidentelle (due au hasard) ou si elle peut être étendue à l'ensemble de la population. Deux groupes de variables "xy" et "pq" peuvent présenter le même degré d'association, et pourtant, une seule des deux relations peut se révéler significative d'une même tendance au niveau de la population étudiée. Par ailleurs, les relations particulières de ces deux groupes de variables peuvent ne pas être dues au hasard, et pourtant, présenter dans l'un des cas une association presque nulle, ce qui nous conduit à ne pas accorder la même importance à ces deux relations significatives. Aussi, les deux mesures sont utiles pour l'analyse des résultats, elles nous permettent d'apporter des conclusions plus précises et plus nuancées.

C'est à l'aide de tests statistiques que nous pouvons mesurer la signification d'une relation. Le choix du test est lui-même guidé par le caractère des variables (cf. appendice IX).

4. L'implication statistique des variables

Lorsqu'il y a une liaison complète entre deux variables, nous pouvons dire alors qu'elles s'impliquent mutuellement avec la même puissance. Dans la pratique, cependant, il arrive souvent que la relation ne soit pas complète. Il n'y a pas alors d'implication mutuelle, mais deux implications simples. Nous cherchons alors à pouvoir interpréter les résultats à partir de l'implication la plus marquante, à savoir, à partir de l'effet de "x" sur "y" ($x \rightarrow y$), ou bien, à partir de l'effet de "y" sur "x" ($y \rightarrow x$).

L'implication la plus marquante est donc celle qui nous permet le mieux de connaître les variations d'une variable à partir des variations de l'autre. En comparant les relations qui existent entre la variation d'une variable par rapport à la variation d'une autre, il nous est possible de déterminer laquelle des deux implications est la plus marquante. C'est dans ce but que nous avons calculé les coefficients de régression "byx" et "bxy", ainsi que les coefficients $T \vec{xy}$ et $T \vec{yx}$.[105]

---

105. Cf. Appendice IX pour la formulation mathématique et les circonstances précises de l'emploi de l'un ou de l'autre des coefficients.

H. Le plan de l'étude

Deux parties complémentaires suivent cette introduction et constituent le corps de l'étude. Une conclusion en résume la teneur et en tire des hypothèses générales.

La première partie porte sur les tendances générales révélées par l'enquête. Elle comprend trois chapitres. Un premier vise à dégager les caractéristiques démographiques, écologiques, socio-économiques, culturelles et scolaires de la population étudiée. Un second s'intéresse à la pratique étudiante des activités para-académiques. Un troisième s'attarde, d'une part, à décrire l'évaluation des activités offertes par le C.V.M. et le travail des animateurs responsables, et, d'autre part, à mesurer l'intérêt des étudiants(es) face à l'accréditation de leurs activités para-académiques.

La seconde partie voit à préciser les tendances générales. Elle s'échelonne également en trois chapitres. Un premier porte sur la configuration du profil des étudiants(es). Un second précise le vécu de la participation / non-participation, d'une part, et établit, s'il y a lieu, la spécificité du vécu de la participation aux activités para-académiques du Collège du Vieux Montréal. Un troisième cherche à jeter un éclairage sur les informations relatives à l'évaluation des activités et des animateurs, et à l'accréditation à l'aide des caractéristiques de la population étudiante et du vécu de la participation / non-participation.

I. Du projet élaboré au projet à réaliser pour avril 1977

Devant la réalité de certaines difficultés inhérentes à la présente recherche, qui se sont soldées,en temps et en coût, plus grand que prévu, nous devons préciser que ce n'est qu'une partie du projet élaboré dans les pages précédentes qui sera réalisée.

Cette partie comprend la présente introduction, les chapitres I, II et III, ainsi qu'une conclusion à ces trois chapitres. Autrement dit, le projet final répond à la volonté de différentes instances du collège, d'avoir une vue générale plus précise de la réalité du C.V.M.

La recherche voit à décrire les tendances générales du profil des étudiants, de leur participation aux activités para-académiques, de leur évaluation des activités et du rôle des animateurs de ces activités, de leur intérêt face à l'accréditation et des conditions de cette accréditation.

Le projet final ne comprend donc pas, ce qui dans le projet élaboré plus haut concourt à préciser les tendances générales (chapitres IV, V et VI). Cela modifie quelque peu la situation et les objectifs de la présente recherche. En effet, en laissant de côté l'analyse de la participation , de l'évaluation et de l'accréditation à l'aide des composantes du profil des étudiants, l'étude ne peut pas expliquer la pratique de la participation par les étudiants, leur appréciation des activités et des animateurs, ainsi que leur attitude face à l'accréditation.

Cela dit, nous croyons que les objectifs qui ne sont pas atteints par le présent projet final, peuvent répondre aux intérêts

de certains étudiants de niveau collégial ou de niveau universitaire en quête de matériel disponible et intéressant , en vue de réaliser un projet de cours ou de classes terminales.

Nous savons que la direction des Services aux Etudiants sera disposée, après entente avec le ou les intéressés, à permettre l'utilisation de ce matériel. Nous souhaitons que de telles ententes se réalisent car, en plus d'être utile aux étudiants, l'exploration plus poussée du matériel disponible permettra aux Services aux Etudiants et à tous ceux qui s'intéressent à la vie du collège du Vieux Montréal, d'avoir une meilleure connaissance de sa réalité.

CHAPITRE I

Le PROFIL de NOTRE POPULATION

Certaines questions ont été posées en vue d'identifier la population étudiante du Collège du Vieux Montréal. Nous avons regroupé ces questions en un profil étudiant à cinq dimensions, à savoir, l'identification démographique, l'univers écologique, la situation socio-économique, l'orientation culturelle et l'expérience scolaire. Ces dimensions ont été définies par un ensemble de sous-dimensions et d'identificateurs, tel que nous l'a laissé voir l'opérationalisation des concepts.

Le présent chapitre a pour but de décrire le profil des étudiants à partir des réponses qu'ils ont fournies aux enquêteurs. De fait, les résultats présentés tout au long de ce chapitre nous permettent de prendre connaissance du contenu des variables indépendantes et intermédiaires qui seront introduites au niveau de l'analyse de la participation, de l'évaluation et des intérêts. Dans la conclusion,au présent chapitre, nous indiquerons lesquelles,parmi ces variables,seront rejetées en raison de l'invalidité des résultats ou de la faiblesse de certaines catégories.

Passons donc aux résultats.

A. L'identification démographique

La population de notre échantillon se compose, d'une part à peu près égale, d'étudiants et d'étudiantes célibataires dont l'âge varie entre dix-huit et vingt-et-un ans. Très peu d'entre eux et d'entre elles ont des enfants ou d'autres personnes à leur charge.

Voyons d'une façon plus détaillée les distributions observées.

1. Sexe

En ce qui a trait au sexe, l'ensemble de notre échantillon n'est pas à l'image de la population inscrite au collège du Vieux Montréal à l'époque où il a été tiré (avril 1975).

TABLEAU I.A.1.: Distribution de la population étudiante selon le sexe (Q58)

	Distribution					
	Echantillon population identifiée			C.V.% population totale		
Sexe	nb*	%	%cu	nb	%	%cu
Féminin	212	51.7	51.7	2265	45.9	45.9
Masculin	198	48.3	100.0	2667	54.1	100.0
Total	410	100.0	-	4932	100.0	-

n.c. 26, 6.1%

* nb: nombre; %cu : pourcentage cumulé; n.c. : cas non-identifié

Comment expliquer la distribution différée de notre échantillon? D'une part, il est certain que la procédure de l'échantillonnage détermine les limites de la représentativité d'un échantillon (cf. choix des techniques d'observation : introduction à l'étude). D'autre part, il reste que la représentativité de l'échantillon est limitée par le nombre de refus de collaboration de la part des enquêtés (ne veut pas répondre au questionnaire). De même, la représentativité de l'échantillon définitif (l'ensemble des personnes qui acceptent de collaborer) dépend elle-même du nombre de refus partiels (ne répond pas à toutes les questions) et du nombre d'erreurs de codification. A cet égard, la répartition selon le sexe de notre échantillon définitif pourrait se révéler toute différente, si nous pouvions classer les 26 cas non identifiables. D'ailleurs, dans la mesure où la majorité de ces cas serait effectivement masculine, nous aurions un échantillon dont la configuration[1] rappelle la tendance générale de la répartition selon le sexe des étudiants des Cegeps du Québec.

Cette tendance nous révèle la progression rapide de la participation des filles aux études collégiales depuis le tournant des années '70, progression qui leur permet d'avoir une part presqu'égale à celle des garçons. En effet, alors

---

1. Dans la mesure où les 13 cas sont des garçons, nous aurions un échantillon regroupant : 49.9 de garçons et de 50.1 de filles.

que les étudiants représentent 24% et 26% de la population collégiale des années 1961-62 et 1967-68, avec le développement des institutions publiques offrant ce niveau d'études, leur part atteint 43% et 47% respectivement pour les années scolaires 1970-71 et 1973-74.[2]

A ces remarques et à ces précisions, nous pouvons ajouter, en guise de conclusion, que la non-représentativité de notre échantillon définitif ne doit pas nous conduire à douter de la valeur de l'ensemble des résultats révélés par l'étude. En effet, pour l'ensemble, chacun des secteurs (sauf un: arts plastiques) de l'échantillon en respecte la répartition selon le sexe (voir section F de l'intoduction). Aussi tenterons-nous, au niveau de l'analyse, d'isoler le secteur des "arts plastiques", dans le but de travailler avec un échantillon représentatif de la répartition sexuelle des étudiants du C.V.M.

TABLEAU I.A.1.1.: Distribution de la population étudiante selon le sexe, une fois enlevé le secteur: arts plastiques.

	Distribution					
	Echantillon			Population totale		
Sexe	Nb	%	%cu	Nb	%	%cu
Féminin	202	50.9	50.9	2106	45.0	45.0
Masculin	195	49.1	100.0	2573	55.0	100.0
Total	397	100.0	-	4679	100.0	-

Distribution de fréquence observée à partir d'une lecture de chacune des questions. Sur un total possible de 410 étudiants(es) identifiés(es), nous en retrouvons 397, une fois enlevés ceux des arts plastiques.

2. Cf. C. Escande, Les classes sociales au Cegep, 73; L. Bernier Attitudes des étudiants du collégial face à leur activité et à leur contexte scolaires, 37.

2. Age

Quant à l'âge, nous observons que près de quatre étudiants (es) sur dix se situent dans la classe d'âge "18-19 ans" et que près de sept sur dix ont un âge qui varie entre "18-21 ans". Les autres éléments de notre échantillon se concentrent dans un ordre décroissant d'importance dans les classes d'âge "15-17 ans","22-23 ans" et "24 ans et plus".[3]

TABLEAU I.A.2.: Distribution de la population étudiante selon l'âge (Q.59)

	Distribution		
Classe d'âge	nb	%	%cu
15 - 17 ans	56	14.0	14.0
18 - 19	169	42.2	56.2
20 - 21	98	24.5	80.7
22 - 23	49	12.3	93.0
24 et plus	28	7.0	100.0
Total	400	100.0	-

n.c. 23, 5.4%

Globalement, nous observons que l'âge moyen de notre échantillon se situe à 19 ans et 8 mois, alors que nous retrouvons un nombre égal d'étudiants(es) au-dessus et en-dessous de 19 ans et 9 mois.

3. De par le peu d'effectifs de la classe d'âge "16 ans et moins" (3 répondants), nous avons délimité une nouvelle classe d'âge "15-17 ans". L'âge de 15 ans fut choisi comme borne inférieure en considérant l'âge scolaire d'entrée (5 ou 6 ans) et le cycle normal des études primaire et secondaire le plus court possible (10 ans).

3. L'Etat civil

L'état civil de la population étudiante ne présente pas de grande surprise puisque neuf répondants sur dix sont célibataires alors qu'un autre vit une expérience de vie à deux. Il est assez clair,ici,que la variable "état civil" ne peut être retenue que dans le seul but de vérifier si le fait de vivre ce type de vie commune entraîne un certain type de comportement face aux activités para-académiques.

TABLEAU I.A.3.: Distribution de notre population selon l'état civil (Q. 1)

	Distribution		
Etat civil	nb	%	%cu
célibataire	376	89.7	89.7
marié	20	4.8	94.5
accoté	23	5.5	100.0
Total	419	100.0	-

n.c. 4, 0.9%

Dans notre société,les deux types de vécu conjugal identifiés par l'enquête,sont très souvent opposés en termes de valeurs et de comportements. Aussi, même dans la mesure où l'état civil des étudiants(es) ne dégagerait aucune influence sur le vécu de la participation, sur l'évaluation et les intérêts face à l'accréditation, il nous semble intéressant de faire une analyse partielle des résultats en fonction de ces deux types de vécu conjugal.

4.- Les personnes à charge

Très peu d'étudiants(es) ont à leur charge des enfants ou d'autres catégories de personnes. Au plus, dix-huit de nos répondants se trouvent dans cette situation, soit approximativement 4.3% de la population mesurée par cette variable.

TABLEAU I.A.4.: Distribution de notre population selon le nombre de personnes à charge (Q. 2 et 3)

Personnes à charge	Distribution					
	Enfants			Autres		
	nb	%	%cu	nb	%	%cu
Aucune	408	98.1	98.1	405	97.6	97.6
Une	5	1.2	99.3	5	1.2	98.8
Deux et plus	3	0.7	100.0	5	1.2	100.0
Total	416	100.0	-	415	100.0	-
	n.c. 7, 1.5%			n.c. 8, 1.9%		

5. Relations entre l'âge, le sexe et l'état civil

La mise en relation de ces trois variables, deux à deux, nous indique que seuls l'âge et l'état civil sont reliés de façon significative.

Entre l'âge et le sexe il y a une relation très mince qui, d'ailleurs, ne s'étend pas à la population étudiante du Cegep.

TABLEAU I.A.5.1. : La répartition sexuelle de notre population selon les différentes catégories d'âge (Q. 58 et 59, nombre

Age (x)	Sexe (y) Féminin	Masculin	Total
15 - 17 ans	26	28	52
18 - 19 "	95	82	177
20 - 21 "	52	50	102
22 - 23 "	26	26	52
24 et plus	15	12	27
Total	214	198	412

$T(x;y) = .00136$ $T(x;y)/T(x;y)_{maximum}$[4] $= .00136$

$\chi^2 = 0.777$ non-significatif avec un risque d'erreur $p \leq 2\%$ et 4 degrés de liberté (dl).

Entre le sexe et l'état civil, nous arrivons à la même conclusion, à savoir, l'indépendance statistique entre les variables. Il y a, par ailleurs, une relation accidentelle un peu plus importante entre le sexe et l'état civil, relation qu'il faudra éliminer dans la mesure où ces deux variables seront retenues simultanément dans l'étude de la participation. Cette relation accidentelle s'explique par la distribution plus concentrée de la population

4. $T(x;y)$ maximum $\log_2$ = du plus petit nombre entre les catégories de x et de y. Ici y à 2 catégories, alors $T(x;y)$ max. est égal à $\log_2 2$; c'est-à-dire, égal à 1. Donc $T(x;y)$ divisé par $T(x;y)$ max. est égal à .00136. Nous divisons chacun de par sa valeur maximum pour retrouver une mesure standard allant de "0" à "1" et, par le fait, une mesure non soumise à l'effet du nombre de catégories.

masculine ($T_{masculin}$ =.260) où l'on trouve très peu d'accotés et de mariés et de par la distribution plus concentrée de la population des "accotés" ($T_{accotés}$ = .755) où nous retrouvons près de quatre fois plus d'étudiantes que d'étudiants.

TABLEAU I.A.5.2. : La répartition de l'état civil de notre population selon l'appartenance sexuelle (Q.1 et 59), en nombre.

	Etat civil (y)			
Sexe (x)	Célibataire	Marié	Accoté	Total
Féminin	183	10	18	211
Masculin	185	8	5	198
Total	368	18	23	409

$T(xsy)$ = .0134 $T(xsy/T(xsy)$ max. = .0134

χ^2 = 7,59, non-signification, p≦ 2%, dl = 2

$T_{masculin}$ = .260
$T_{féminin}$ = .734

$T_{célibataire}$ = .999
$T_{marié}$ = .991
$T_{accoté}$ = .755

Entre l'âge et l'état civil, la relation est significative, bien qu'elle soit de degré restreint. Cette relation est due à la concentration parfaite ou très marquée pour les catégories d'âge allant de 15 à 21 ans. Les résultats confirment en fait ce que "monsieur tout le monde" sait déjà, à savoir, que plus on avance en âge, entre l'âge d'entrée dans la société adulte et les dix premières années de cette expérience, et plus il y a de chance de faire l'expérience de la vie à deux. De façon très nette, après l'âge de 21 ans, il est de moins en moins certain d'avoir une population étudiante homogène quant à l'état civil. Déjà, à partir de 18 ans, l'hétérogénéité apparaît, et, cette hétérogénéité n'est pas introduite par le fait du mariage, mais plutôt par le fait de l'expérience pré-maritale

et/ou par le fait d'une expérience non-officialisée de la vie à deux.

TABLEAU I.A.5.3.: La répartition de l'état civil de notre population selon les catégories d'âge, en nombre (Q. 1 et 59).

	Etat civil (y)			
Age (x)	Célibataire	Marié	Accoté	Total
15 - 17 ans	54	0	0	54
18 - 19	171	0	5	176
20 - 21 "	94	3	7	104
22 - 23 "	33	7	9	49
24 et plus	15	8	2	25
Total	367	18	23	408

$T(x;y) = .127$ $T(x;y)/T(x;y)\ max = .08$

$\chi^2 = 71.83$, significatif, $p \leq 2\%$, $dl = 8$

$T_{x \to y} = .067$ $T_{y \to x} = .2394$

T célibataire $= .8280$ T marié $= .6373$ T accoté $= .7911$

T 15-17 ans $= 0$ T 18-19 " $= .1175$ T 20-21 " $= .3416$

T 22-23 ans $= .7787$ T 24 et plus $= .7926$

B. L'univers écologique

B.1. L'habitat

Les questions portant sur le lieu permanent de résidence et le lieu de résidence pendant l'année scolaire des étudiants(es) ont été traduites en spécifiant les milieux de vie que ces lieux recouvrent. De fait, nous identifions la population selon qu'elle habite dans un milieu rural, un milieu urbain ou dans un milieu rural et urbain. Cette recomposition des catégories originelles nous permettra, au niveau de l'analyse, de vérifier si les comportements

et les dispositions des étudiants(es) varient selon leur milieu de vie de provenance. Pour le même but d'analyse, nous avons créé une nouvelle variable, à partir des composantes du "milieu de vie de provenance" (lieu permanent) et du "milieu de vie scolaire" (lieu saisonnier), qui mesure la mobilité géographique des étudiants(es) .

Notons que dans le but d'assurer l'utilité comparative des résultats, nous présentons nos tableaux de distributions en tenant compte des catégories géographiques retenues à l'origine par le questionnaire.[5]

1. le milieu de vie de provenance

La grande majorité des membres de notre échantillon habite de façon permanente dans la région urbaine de l'Île de Montréal, soit sept étudiants(es) sur dix. Trois autres proviennent d'une région rurale-urbaine, et ce, près de huit fois sur dix, d'une région périphérique à l'Île de Montréal.

---

5. Cela permet de tirer des tendances sur la provenance de la population étudiante du C.V.M. à partir d'observations effectuées à des époques différentes et classées suivant les mêmes recoupements géographiques.

TABLEAU I.B.1.1.: Distribution de notre population selon le milieu de vie de provenance (Q.66)

Milieu de vie	Distribution nb	%	%cu
urbain, île de Montréal	282	70.6	70.6
- région voisine du C.V.M.	60	15.0	
- ailleurs sur l'Île	222	55.6	
rural-urbain autour de l'Île	92	23.1	93.7
- métropole sud	63	15.8	
- métropole nord	29	7.3	
rural-urbain dans la province	25	6.3	100.0
Total	399	100.0	-

n.c. 24, 5.7%

2. le milieu de vie scolaire

La région urbaine de l'Île de Montréal abrite la majorité des étudiants(es), soit près de huit répondants sur dix. De cette part, le tiers habite le centre de l'Île, alors que les districts du nord et du sud en retiennent le quart et le cinquième. Les régions rurales-urbaines autour de l'Île, régions qui couvrent en principe aussi bien les municipalités de Longueuil, de Valleyfield et de Joliette, logent 20% de notre échantillon.

TABLEAU I.B.1.2.: Distribution de notre population selon le milieu de vie scolaire (Q. 65)

Milieu de vie	Distribution nb	%	%cu
région urbaine de l'Île de Montréal	318	79.7	79.7
- centre ville	44	11.0	
- centre-ouest	23	5.8	
- centre-nord	32	8.0	
- centre-est	34	8.5	
- sud-est	30	7.5	
- sud-ouest	46	11.5	
- nord-est	83	20.9	
- nord-ouest	26	6.5	
régions rurales-urbaines autour de l'Île	81	20.3	100.0
- rive-sud	51	12.8	
- rive nord	16	4.0	
- autres	14	3.5	
Total	399	100.0	-

n.c. 24, 5.7%

D'une façon plus détaillée, le tableau nous indique qu'un étudiant(e) sur dix habite dans le voisinage immédiat du C.V.M.; parmi les autres, deux demeurent dans son voisinage lointain [6] et sept hors de son voisinage[7]. Il faut noter, cependant, que parmi les étudiants classés"hors du voisinage" il peut s'en

6. Il s'agit des districts du centre-ouest, du centre-nord et du centre-est.

7. Tous les autres districts de l'Île de Montréal et ceux des régions rurales urbaines autour de l'île.

trouver qui habitent non loin de ce que nous appelons "le voisinage lointain" du C.V.M.; en effet, une partie de la population du "nord-est" chevauche une partie des populations du "centre-nord" et du "centre-est" et se trouve par ailleurs très éloignée de certaines zones de populations auxquelles elle a été reliée administrativement. Il faut donc tenir ce classement en termes de proximité et d'éloignement en connaissant bien ses limites.

3. la mobilité géographique

Cette troisième variable de l'habitat est construite à partir du croisement des deux précédentes. Elle nous montre que pour huit étudiants(es) sur dix, la poursuite des études au niveau collégial ne demande aucun changement d'habitat (tableau I.B.1.3.1.)

Parmi ceux et celles qui émigrent*, quatre sur dix quittent les régions rurales-urbaines de la province et près de trois délaissent les régions rurales-urbaines autour de l'Île de Montréal, alors qu'un dernier groupe sort de l'Île pour s'établir dans ses régions périphériques. Il s'agit peut-être dans ce dernier cas d'une population qui décide de quitter l'environnement parental du logis pour aller vivre dans un environnement humain de type amical.

---

* Emigrer signifie: quitter son lieu d'habitat permanent pour, dans le cas présent, poursuivre des études de niveau collégial dans un autre lieu.

Immigrer, c'est dans le cas présent arriver dans un autre lieu que son lieu d'habitat permanent pour y poursuivre des études et y demeurer sporadiquement.

TABLEAU I.B.1.3.: Distribution de notre population selon la mobilité géographique, nombre (Q.65 et 66)

Distribution habitat de provenance	Distribution habitat - scolarité: urbaine de l'Île de Montréal								rurale - urbaine autour de l'Île			Total
	Centre-ville	Centre-ouest	Centre-nord	Centre-est	Sud-est	Sud-ouest	Nord-ouest	Nord-est	Rive sud	Rive nord	Autres	
urbains Île de Montréal	25	21	28	31	25	40	21	71	0	11	5	278
- voisin du C.V.M	18	7	8	10	3	7	2	2	0	2	0	59
- ailleurs sur l'Île	7	14	20	21	22	33	19	69	0	9	5	219
rural-urbain autour de l'Île	9	1	1	1	3	3	1	4	45	1	9	78
- métropole sud	3	1	1	1	2	3	1	4	45	0	2	63
- métropole nord	6	0	0	0	1	0	0	0	0	1	7	15
rural - urbain dans la province	8	1	3	1	0	0	4	5	2	1	0	25
Total	42	23	32	33	28	43	26	80	47	13	14	381

n.c. 42, 9.9%

TABLEAU I.B.1.3.1.: Distribution de notre population selon la mobilité géographique (Q.65 et 66)

Distribution habitat provenance	Distribution habitat - scolarité: urbain Île de Montréal nb	%	rural-urbain autour de l'Île nb	%	Total nb	%	Immigrants nb	%
urbain Île de Montréal	262	63.8	16	4.2	278	73.0	16	25.0
rural urbain autour de l'Île	23	6.0	55	14.5	78	20.5	23	35.9
rural urbain en province	22	5.8	3	0.7	25	6.5	25	39.1
Total	307	80.6	74	19.4	381	100.0	64	100.0

D'une façon plus spécifique [8] le croisement des deux variables nous laisse voir que la part la plus importante de ceux et celles qui "entrent en ville" pour poursuivre leurs études collégiales s'établissent hors du voisinage du collège (48%).Il s'en trouve tout de même 35% qui se logent assez près de celui-ci. Un dernier groupe se déniche un logis dans le voisinage lointain. Notons que les émigrants de province s'établissent pour la plupart sur l'Île de Montréal (89%) dont près de la moitié hors du voisinage du C.V.M.

8. tableau I.B.1.3.2.

TABLEAU I.B.1.3.2.: Distribution des immigrants de notre population selon leur lieu d'émigration*, en pourcentage (Q. 65 et 66)

régions d'émigration	régions d'immigration				
	île de Montréal			autour de l'île	
	Voisinage du C.V.M.	Voisinage lointain	hors voisinage	hors du voisinage	Total
rurales-urbaines de Province	16.7	10.4	22.9	6.3	56.3
	29.7	18.5	40.7	11.1	100.0
rurales-urbaines autour de l'île de Montréal	18.7	6.2	18.8	-	43.7
	42.8	14.2	43.0	-	100.0
Total	35.4	16.6	41.7	6.3	100.0

* A l'exception des émigrants de la région urbaine de l'île de Montréal

B.2 Le logis

Nous nous intéressons ici à l'environnement humain à l'intérieur du logis habité pendant l'année scolaire et à la proximité entre le logis et le collège. Les catégories de la variable "environnement humain" sont formées à partir de la question portant sur le mode de logement pendant l'année scolaire; nous avons:

chez mes parents: environnement parental d'appartenance
en chambre et/ou pension: environnement parental de référence
appartement avec conjoint: environnement conjugal
appartement avec plusieurs, commune: environnement amical
appartement, seul: environnement solitaire.

Dans le but d'évaluer la proximité logis-collège, nous utilisons une échelle basée d'une part sur l'éloignement moyen des secteurs

géographiques où se situent les lieux d'habitation par rapport à la localisation du collège, et, d'autre part, sur le mode de transport habituel employé par les étudiants(es) pour se rendre du logis au collège et, vice-versa (voir à ce sujet l'opérationalisation du concept).

1. l'environnement humain du logis

Il ressort de notre distribution que la majorité des répondants habitent avec leurs parents, c'est-à-dire dans un environnement parental d'appartenance, soit plus de 70%. Cela n'est pas surprenant si l'on considère que près de 80% des éléments de notre échantillon ont un âge qui varie entre quinze et vingt-et-un ans, et que près de 70% d'entre eux habitent de façon permanente sur l'Île de Montréal.

TABLEAU I.B.2.1. : Distribution de notre population selon l'environnement humain du logis (Q.67)

Environnement humain	Distribution		
	nb	%	%cu
parental d'appartenance	290	72.8	72.8
parental-référence	10	2.5	75.3
conjugal	49	12.3	87.6
amical	27	6.9	94.5
solitaire	22	5.5	100.0
Total	398	100.0	-

n.c. 25, 5.8%

De fait, la grande majorité des jeunes de notre échantillon se retrouve dans un milieu humain parental ou conjugal. Nous pouvons

prévoir. avec un faible risque d'erreur (1%), que la majorité des étudiants(es) du C.V.M. se retrouvent dans la même situation, soit dans une part allant de 83% à 91%.[9]

Les résultats indiquent également qu'une faible majorité des étudiants(es) célibataires ne vivant pas avec leurs parents (près de 5 sur 10) choisissent d'habiter avec d'autres personnes (amis, camarades) plutôt que de se retrouver seuls (4 sur 10), ou encore, de se loger en chambre et pension (1 sur 10)[10] Pourquoi partagent-ils le logis à plusieurs plutôt que d'y vivre seuls? Plusieurs motifs peuvent être invoqués. Nous pouvons penser que les plus fréquents sont d'ordre financier et d'ordre socio-affectif. Nous ferions l'hypothèse qu'au départ le motif le plus important est la question financière, mais qu'au fur et à mesure que le "problème d'argent" se règle, le nombre de personnes d'un groupe-logis tend à bai er afin de mieux réaliser les aspirations intellectuelles et relationnelles. Bien sûr, cette recherche ne s'attardera pas à vérifier cette hypothèse.

---

9. Les résultats de l'échantillon automne 75 (Rapport en cours: "Les attentes et satisfactions des étudiants face à leur programme d'études", Cf. Centre de Recherches et d'expérimentation pédagogiques, 1976

10. A l'automne 75,les valeurs correspondantes sont de 6, 3 et 1 sur 10 Cf. Le rapport mentionnné à la référence 9.

Soulignons, en terminant, l'ambiguïté que recouvrent les résultats de la catégorie "environnement conjugal". Selon les statistiques de l'état civil, nous avons quarante-trois individus "mariés" ou "accotés", pourtant nous en retrouvons ici un total de quarante-neuf. Même si nous ajoutons à la distribution originale les gens "séparés" et l'unique "non accoté", nous n'y trouvons toujours pas le compte. Le surplus que nous obtenons ici correspond peut-être à certains(es) étudiants(es) qui, tout en vivant conjointement avec une autre personne, se sont identifiés comme célibataires du fait qu'ils ne se définissent pas comme des gens mariés et qu'ils n'acceptent pas pour autant la dénomination "accoté" pour qualifier leur expérience de vie à deux.

Il reste que la différence est très mince entre la valeur attendue et la valeur obtenue pour cette catégorie; nous ne pensons pas qu'elle puisse mettre en doute l'homogénéité interne de la catégorie, homogénéité utile au moment de l'analyse des comportements.

2. la proximité logement - collège

Nous savons que nous utilisons le croisement de deux distributions pour décrire la proximité logement - collège. La première (éloignement moyen du quartier d'habitation) a été décrite plus haut. La seconde (le mode de transport habituel) n'a pas encore été décrite. Aussi avant de présenter les résultats au sujet de la proximité, il nous faut d'abord rendre compte des résultats en ce qui a trait au mode de transport utilisé par les étudiants(es) pour parcourir la distance entre la maison et le collège.

Globalement ce sont les "transports publics" qui sont le plus utilisés; suivent par ordre décroissant de fréquence, l'automobile, la marche, la moto et la bicyclette. Habituellement, près de sept répondants sur dix font le trajet maison - collège en empruntant le métro et/ou l'autobus. Les autes moyens habituels de transport sont utilisés par des groupes plus restreints d'étudiants(es): l'automobile et la marche, près de 11% et de 10% de la population étudiante, la motocyclette (3%), la bicyclette (1.5%) et l'auto-stop (1.7%).

TABLEAU I.B.2.2.: Distribution de notre population selon le mode habituel et occasionnel de transport (Q.68)

Mode de transport	Distribution					
	Mode habituel			Mode occasionnel		
	nb	%	%cu	nb	%	%cu
auto-personnelle	21	5.1	5.1	10	5.0	5.0
auto-empruntée	4	1.0	6.1	9	4.5	9.5
auto-amis et parents	19	4.7	10.8	34	16.8	26.3
motocyclette	12	2.9	13.7	10	5.0	31.3
bicyclette	6	1.5	15.2	20	9.9	41.2
marche	38	9.3	24.5	30	14.8	56.0
auto-stop	7	1.7	26.2	22	10.9	66.9
transports publics	301	73.8	100.0	67	33.1	100.0
Total	408	100.0	-	202	100.0	-
n.c. 15, 3.5%				n.c. 221, 52.3%		

C'est dans un ordre d'importance presqu'identique, bien qu'à des degrés de fréquence différents que ces moyens de transport servent à dépanner les étudiants(es).[11] D'ailleurs les transports publics

11. Cf. tableau I.B.2.2., mode occasionnel

sont vraiment le moyen de second choix pour ceux et celles qui se voient dans l'obligation d'emprunter un second moyen de transport. En effet, dans de telles occasions, la majorité des habitués de l'auto, de la moto, de la bicyclette, de la marche et de l'auto-stop, choisissent le métro et/ou l'autobus. De leur côté, les habitués des transports publics se dépannent soit à l'aide de l'auto (40%), soit en pratiquant la marche (22%), soit en utilisant la moto ou la bicyclette (21%), soit encore en faisant de l'auto-stop (15%).

TABLEAU I.B.2.3.: Distribution de notre population selon leur utilisation habituelle et occasionnelle des moyens de transports, en pourcentage (Q.68)

Mode habituel		Mode occasionnel: Auto	Moto et bicyclette	Marche	Auto-Stop	Transports publics	%	Total
Auto		0.0	0.0	6.2	9.4	84.4	100.0	32
Moto et bicyclette		12.5	0.0	6.2	0.0	81.3	100.00	16
Marche		12.5	12.5	0.0	4.2	70.8	100.00	24
Auto-Stop		0.0	16.6	0.0	0.0	83.4	100.0	6
Transports Publics		38.5	21.3	22.1	14.8	3.3	100.00	122
Total	%	26.0	15.0	15.0	11.0	33.0	100.0	
	nb	52	30	30	22	66		200

Ceci dit sur les moyens de transport utilisés nous pouvons maintenant décrire la population étudiante selon les places qu'elle occupe sur l'échelle de proximité maison - collège. Les données brutes résultant de la mise en relation entre le quartier d'habitation pendant l'année scolaire et le mode habituel de

transport se présentent de la façon suivante:

TABLEAU I.B.2.4.: Distribution de notre population selon le quartier d'habitation et le mode habituel de transport, en nombre (Q. 65 et 68)

Quartier d'habitation	Mode de transport					
	Auto et moto	bicyclette	Transports publics	Auto-Stop	Marche	Total
Centre-ville	3	2	17	0	21	43
centre ouest et nord	5	2	36	1	11	55
centre-est	2	0	29	0	2	33
sud-est et ouest	12	1	59	2	0	74
nord-est et ouest	10	1	94	1	1	107
banlieues sud et nord	17	0	31	2	0	50
autres régions métropolitaines	1	0	13	0	0	14
Total	50	6	279	6	35	376

n.c. 47, 11%

Considérant, d'une part,

que nous identifions l'ordre d'éloignement progressif des quartiers en leur accordant une valeur numérique progressive allant de 1 à 8 (cf. opérationalisation),

et, d'autre part,

qu'en "relativisant" l'ordre d'éloignement moyen des quartiers à partir des moyens de transport utilisés, nous obtenons pour chacun d'entre eux des niveaux décroissant de rapidité et de flexibilité allant des valeurs numériques 1 à 3 (cf. opérationalisation),

nous traduisons la distribution du tableau précédent sous la forme suivante:

TABLEAU I.B.2.5.: Distribution de notre population sur l'échelle de proximité maison - collège, en nombre (Q.65 et 66

Ordre d'éloignement progressif des quartiers d'habitation	Mode de transport niveau décroissant de rapidité-flexibilité			
	1	2	3	Total
1		Tous =		43
2		Tous =		14
3	5	2	37	44
4	2	29		31
5	12	59	3	74
6	10	94	2	105
7	17	31	2	50
8	1	13		14
Total	-	-	-	376

n.c. 47, 11%

Nous nous rendons compte du fait que certaines catégories partielles du présent tableau n'offrent pas assez d'effectifs pour réaliser une analyse valable de cette variable. De même il est difficile de l'utiliser comme telle pour expliquer ou clarifier les variations d'une autre variable. Pour cette raison nous réunissons les catégories faibles aux catégories voisines. Cela nous donne l'échelle de proximité suivante:

Echelon	Catégories	Nombre	Total nb	Total %	Total %cu
I	1	43	57	15.2	15.2
	2	14			
II	3.1	7	44	11.7	26.9
	3.2	37			
III	4	31	31	8.2	35.1
IV	5.1	12	74	19.7	54.8
	5.2	62			
V	6.1	10	106	28.2	83.0
	6.2				
VI	7.1	18	64	17.0	100.0
	7.2	33			
	8	13			

Nous constatons que plus de 60% de la population étudiante se situe aux échelons de proximité les plus éloignés alors que 15% se retrouvent aux premiers échelons et près de 21% dans une sorte de proximité intermédiaire.

C. La situation socio-économique

La situation socio-économique nous renvoie à l'ensemble des conditions d'existence qui contribuent, d'une part, à diviser une société où les membres ont plus ou moins accès à la qualité et à la quantité des biens et des services qu'elle offre, et

d'autre part, à façonner l'horizon social du possible et du désirable de chacun de ses membres et de ses groupements humains (catégories, couches et classes sociales).

Les comportements individuels et collectifs tendent à varier selon les conditions d'existence. Pour cette raison, dans les pages qui suivent, nous prenons soin de décrire les étudiants par rapport à l'héritage socio-économique qu'ils reçoivent de leurs parents (connaissance, niveau de vie, statuts, rapports sociaux), et par rapport à leurs propres expériences et acquisitions sociales et économiques (connaissance, travail, revenus).

C.1. L'héritage socio-économique

1. les niveaux d'instruction des parents

Dans l'ensemble nos répondants ont des pères dont le niveau de scolarité est plus élevé que celui de leurs mères. Cela ne doit pas nous surprendre si l'on tient compte du fait qu'au Québec le niveau de scolarité des hommes est, du moins au cours des derniers vingt-cinq ans, plus élevé que celui des femmes.[12] Voyons de façon plus précise la scolarité des mères et des pères des étudiants(es) du C.V.M.

---

12. La scolarité moyenne et médiane des hommes et des femmes du Québec, 1951 à 1971:

1951	- scolarité moyenne:	hommes,	9 ans 3 mois;	femmes, 9 ans 2 mois
	- scolarité médiane:	"	8 ans 4 mois;	" 8 ans 3 mois
1961	- scolarité moyenne:	"	9 ans 3 mois;	" 9 ans 1 mois
	- scolarité médiane:	"	8 ans 3 mois;	" 8 ans 2 mois
1971	- scolarité moyenne:	"	9 ans 3 mois;	" 8 ans 11 mois
	- scolarité médiane:	"	9 ans 5 mois;	" 9 ans 4 mois

Cf. Bulletin Statistique du gouvernement canadien: recensements décennaux, pour l'année 1971, cat. 92-743, vol. 1, bull. 1.5-3, juillet 1974.

TABLEAU I.C.1.1.1.: Distribution de notre population selon le niveau de scolarité de leurs parents (Q.69)

Niveau de scolarité	Distribution					
	Pères			Mères		
	nb	%	%cu	nb	%	%cu
Elémentaire	(129)	(32.8)		(131)	(33.8)	
- 0 à 4 ans	33	8.4	8.4	31	8.0	8.0
- 5 à 7 ans	96	24.4	32.8	100	25.8	33.8
Secondaire	(177)	(45.1)		(202)	(52.0)	
- 8 à 9 ans	82	20.9	53.7	103	26.5	60.3
- 10 à 12 ans	95	24.2	77.9	99	25.5	85.8
Post-Secondaire	(87)	(22.1)		(55)	(14.2)	
- 13 à 15 ans	41	10.4	88.3	31	8.0	93.8
- 16 à 18 ans	22	5.6	93.9	11	2.8	96.6
- 19 ans et plus	24	6.1	100.0	13	3.4	100.0
Total	393	100.0	-	388	100.0	-

n.c. 30, 71.%

La distribution des mères nous montre un nombre à peu près égal qui a complété le cours élémentaire et le cours secondaire. Un nombre légèrement supérieur a quitté l'école après la huitième année ou la neuvième année de scolarité. Par ailleurs nous en retrouvons une part égale au-dessus et au-dessous de 9 ans et 2 mois d'études alors que la scolarité moyenne de l'ensemble s'élève à 9 ans d'études.

Les pères des étudiants(es) ont, comme les mères, complété dans un nombre à peu près égal, le cours élémentaire et le cours secondaire. C'est d'ailleurs dans les catégories de scolarité "5 - 7 ans" et 10 - 12 ans" que nous les retrouvons en plus grand

nombre. La scolarité médiane de ce groupe s'établit à 9 ans et 7 mois alors que la scolarité moyenne s'élève à 9 ans et 8 mois. Globalement, 32.8% des pères se sont arrêtés aux études de niveau élémentaire alors que 45.1% ont poursuivi leurs études au niveau secondaire et que 22.1% ont franchi le seuil des études post-secondaires.

En tenant compte de la scolarité du père et de la mère de chacun des étudiants(es), nous observons que 57.3% d'entre eux reçoivent de leurs pères et de leurs mères un héritage scolaire de niveau assez semblable, alors que 25.4% reçoivent un peu plus de leurs pères et 17.3% un peu plus de leurs mères.

TABLEAU I.C.1.1.2.: Distribution de notre population selon la scolarité du père et de la mère (Q.69)

		Pères (y)				
Mères (x)		0 - 7 ans	8 - 12 ans	13 ans et plus	Total %	Total Nb
0 - 7 ans		20.2	12.3	1.3	33.8	129
8 - 12 ans		12.0	28.5	11.8	52.3	200
13 ans et plus		1.1	4.2	8.6	13.9	53
Total	%	33.3	45.0	21.7	100.0	
	Nb	127	172	83		382

$r(x;y) = .553$ $r^2 = .3058$

$F = 167.39$ significatif , $p \leq 1\%$, dl 1 = 1, dl 2 = 380

Fr = est significatif $p \leq 2\%$, dl = 380

bxy = ,4878 byx = .5112

Le croisement entre la scolarité de la mère et du père nous indique une relation allant dans le même sens qui s'étend à l'ensemble de la population étudiante du C.V.M. . Cependant, la com-

paraison entre les coefficients de régression "bxy" et "byx" nous révèle qu'elle s'avère plus juste lorsque nous considérons la variation de la scolarité des pères par rapport à celle des mères (implication x y. En effet, quelque soit le niveau de scolarité, la majorité des mères sont mariées à des hommes de même groupe de scolarité. Par ailleurs, la configuration des pères est marquée par une inscription, à savoir, que la majorité de ceux qui ont 13 ans de scolarité et plus, sont mariés à des femmes ayant moins de 13 ans de scolarité.

2. les niveaux de revenus des parents

Les résultats nous indiquent que plus de 60% de nos répondants proviennent de familles dont les revenus atteignent $10,000 et plus par année. Pour un étudiant(e) sur deux, les revenus des parents dépassent les $11,711.

TABLEAU I.C.1.2.: Distribution de notre population selon les revenus annuels bruts des parents. (Q.75)

Classes de revenus ($)	Distribution		
	nb	%	%cu
2,999 et moins	19	5.0	5.0
3,000 - 5,999	40	10.4	15.4
6,000 - 9,999	82	21.4	36.8
10,000 -13,999	118	30.8	67.8
14,000 -19,999	64	16.7	84.3
20,000 et plus	60	15.7	100.0
Total	383	100.0	-

n.c. 40, 9.5%

Il reste cependant qu'un nombre presqu'égal de familles vivent dans des conditions économiques de pauvreté (0 à 5,999 $) ou dans les conditions les plus riches (20,000 $4 et plus).

3. Les statuts sociaux des parents

L'activité générale des parents de nos répondants(es) se compose,dans la plupart des cas, d'un père qui a un travail rémunéré à plein temps à l'extérieur de la maison et d'une mère qui voit aux

tâches quotidiennes dans la maison. En effet, la majorité des pères de nos répondants(es), soit huit sur dix, ont un emploi à plein temps pendant la période de l'enquête; les autres, deux sur dix, sont, soit décédés, invalides, ou encore, retirés de la "vie active". Par ailleurs, la plus grande partie des mères n'exerce pas de travail à l'extérieur de la maison, soit, six sur dix; deux sur dix ont un travail à temps plein, une sur dix a une occupation à mi-temps alors qu'une autre sur dix est décédée, ou bien, partage son temps d'activité entre les tâches de la maison et un travail bénévole.

La différence, relevée par la population de notre échantillon, entre la proportion des pères ayant un emploi rémunéré et la population des mères étant dans la même situation est d'ailleurs significative d'une même tendance au niveau de la population globale des parents des étudiants(es) du Vieux Montréal.

TABLEAU I.C.1.3.1.: Distribution de notre population selon l'activité des parents (Q.70 et 73)

	Distribution (x)					
	Pères			Mères		
Activité (y)	Nb	%	%cu	Nb	%	%cu
Travail-plein	312	80.2	80.2	83	21.1	21.1
" partiel				54	13.7	34.8
Etudes et bénévolat				14	3.6	38.4
Invalide-retraité	37	9.5	89.7			
Décédé	40	10.3	100.0	13	3.3	41.7
A la maison				229	58.3	100.0
Total	389	100.0	-	393	100.0	-
	n.c. 34; 8.0%			n.c. 30 ; 7.1%		

$T(x) = .999$; $T(y) = .719$

$T(x;y) = .572$

$\chi^2 = 1.3863$ $nT(x;y) = .620.10$ significatif $p \leq 2\%$, $dl = 5$

$\overrightarrow{Txy} = .485$; $\overrightarrow{Tyx} = .674$

L'activité de travail des parents couvre un éventail d'occupations très large: journalier, gardienne d'enfants, secrétaire, camionneur, instituteur, professeur, comédienne, sous-ministre, président de compagnie. Dans la présente sous-section, nous allons dégager la hiérarchie des occupations qui structure les relations sociales des parents de nos répondants (es), hiérarchie dont eux-mêmes en reçoivent les conditions. Dans la sous-section suivante, nous présenterons l'éventail des différences occupationnelles sous le regard des rapports sociaux qu'il renferme.

TABLEAU I.C.1.3.2.: Distribution de notre population selon les statuts sociaux de leurs parents

Strates	Distribution		
	Nb	%	%cu
- Moyenne et grande propriété; cadres supérieurs	31	8.5	8.5
- Professionnels	22	6.1	14.6
- Petite propriété;cadres moyens	66	18.1	32.7
- Semi-professionnels	40	11.0	43.7
- Cadres de ligne	20	5.5	49.2
- Employés	39	10.7	59.9
- Ouvriers spécialisés	84	23.1	83.0
- Ouvriers semi-spécialisés	24	6.6	89.6
- Ouvriers non-spécialisés	38	10.4	100.0
Total	364	100.0	-

n.c. 58 ; 13.7%

T strates = 3.006 T /T max = .9484

Pour établir les fréquences de chacune des strates, nous avons, d'une part, considéré simultanément l'occupation du père et de la mère, tout en ne retenant que l'occupation la plus valorisée aux yeux de la société de production et de reproduction; d'autre part, nous avons réglé les cas ambigus (ex.: fonctionnaire) en

nous fiant aux indicateurs sélectifs tels que le revenu et le niveau de scolarité .

L'étude de la distribution nous montre une répartition très diversifiée et peu concentrée (T relatif = .9484. De fait, sur les neuf strates occupationnelles, trois ont des fréquences très voisines. Le groupe occupationnel le plus important est celui des ouvriers spécialisés; le groupe occupationnel le moins important est celui des professionnels. Il reste, cependant, malgré cette structure quasi ouverte, qu'en regroupant les différentes strates selon le modèle américain de stratification, nous avons près de 15% des parents de notre échantillon faisant partie des strates supérieures (moyenne et grande propriété, professionnels, cadres supérieurs), près de 35% dans les strates intermédiaires (petite propriété, cadres moyens, semi-professionnels, cadres de ligne) et 51% parmi les strates inférieures (employés et ouvriers).

3.1.- Le C.V.M. en avril - mai 1975 et le C.V.M. en octobre - novembre 1975

En comparant nos résultats tirés d'un échantillon d'étudiants(es) toujours au C.V.M. à la fin de l'année scolaire 1974-75, à ceux tirés d'un échantillon d'étudiants(es) qui y suivaient des cours au début de l'année scolaire 1975-76 [13], nous observons de nettes différences.

---

13. Rapport concernant les Attentes et la satisfaction des étudiants face à leur programme d'études

TABLEAU I.C.3.3. - Distribution d'un échantillon d'étudiants(es) du C.V.M., septembre - novembre 1975, selon les statuts spcoaix de leurs parents, en pourcentage.

Strates	Distribution %	regroupement
Moyenne et grande propriété	18.1	
cadres supérieurs		26.6% strates supérieures
Professionnels	8.5	
Petite propriété	15.3	
Techniciens	4.9	20.2% strates intermédiaires
Cols blancs	10.3	
Ouvriers	43.0	53.3% strates inférieures
Total	100.0	

En effet, à part le peu de changement au niveau des strates inférieures et de leurs composantes, il y a un net dégonflement des strates intermédiaires au profit des strates supérieures, et, de la moyenne et grande propriété et des cadres supérieurs, en particulier. Mais, il est possible que les points de discordance entre les deux distributions soient dus à un désaccord quant au contenu des composantes des strates intermédiaires et des strates supérieures. Au crédit de l'étude portant sur les Attentes et la satisfaction des étudiants (es), nous devons dire que la catégorisation des emplois se basait, non seulement à partir de l'occupation, mais également à partir du type d'entreprise où s'exerçait l'emploi. Cependant, nous ne croyons pas qu'il soit juste de réunir

dans une même strate occupationnelle tous les administrateurs et les gérants de grande et moyenne entreprise[14], comme cela semble être le cas dans le rapport mentionné plus haut. S'il est vrai que les directeurs (administrateurs) de ces entreprises font partie des cadres supérieurs, il est beaucoup moins certain que tous les gérants de ces mêmes entreprises en fassent partie; à l'intérieur d'une grande entreprise, le gérant d'un service ou d'un secteur joue, dans la plupart des cas, le rôle d'un cadre moyer, c'est-à-dire, d'un subalterne immédiat du cadre supérieur (par exemple, du directeur des services) et, à ce titre, ils ne doivent pas être confondus à l'intérieur d'une même strate sociale. De plus, l'étude met à part les techniciens,mais elle ne nous dit pas dans quels groupes ont été réunis les autres semi-professionnels (par exemple, instituteurs, infirmières, comédiens). Ont-ils été intégrés au groupe des professionnels ou au groupe des cols blancs? Nous ne pouvons le dire, mais il est bien possible qu'il y en ait aussi bien chez les uns (exemple: bibliothécaire, arpenteur, décorateur) et chez les autres (exemple: infirmières,instituteurs).Ce que nous pouvons dire, toutefois, c'est que si cela est bien le cas, cet éparpillement des semi-professionnels explique, et ce, au même titre que l'intégration des cadres moyens aux cadres supérieurs, le dégonflement des strates intermédiaires au profit des strates supérieures.

---

14. Rapport op.cit.

3.2. Le CVM et les autres cegeps

De quelle façon pouvons-nous situer le CVM par rapport à d'autres collèges publics d'enseignement? Pour la même période nous n'avons que la répartition occupationnelle d'un seul autre cegep, lequel est situé dans la région de Québec.[15] Cependant, les catégories de l'auteur ne sont pas comparables aux nôtres. En effet, il n'a pas séparé les contremaîtres des ouvriers, ni le commerçant de l'employé et, ni l'agriculteur de l'ouvrier agricole. Aussi, il nous est impossible d'établir une comparaison valable entre les deux populations. Quant à comparer le CVM avec d'autres cegeps de la région métropolitaine de Montréal, les derniers résultats disponibles remontent à l'année scolaire 1969-1970. Ils portent sur l'origine sociale des étudiants(es) de première année, des cegeps de Ahuntsic, Saint-Laurent, Rosemont, Maisonneuve et Edouard-Montpetit.[16] Bien que la comparaison soit boiteuse, puisqu'il s'agit de populations différentes, observées à des époques différentes, nous présentons tout de même les résultats, en nous gardant bien d'être catégorique quant à leur signification.

---

15. Cf. Francine Landry, Les étudiants du Cegep F.-X.-Garneau: Enquête socio-économique et pédagogique, 21-22

16. Cf. Claude Escande, Les classes sociales au Cegep, 65-79

TABLEAU I.C.1.3.4.: Répartition du statut occupationnel des parents des étudiants(es) de niveau collégial (cegep), région de Montréal, en pourcentage.

Strates	Distribution Cegeps-1969,%	CVM-1974, %
Moyenne et grande propriété; cadres supérieurs	4,6	8.5
Professionnels	4.9	6.1
Petite propriété; cadres moyens	41.3	18.1
Semi-professionnels	4.5	11.0
Cadres de lignes	11.3	5.5
Employés	1.9	10.7
Ouvriers	31.5	40.1
Total	100.0	100.0

D'une part, dans la mesure où la distribution des "Autres" cegeps ne s'est pas modifiée de façon significative depuis 1969-70, nous pouvons dire que le CVM a une population étudiante plus hétérogène que ces derniers(T cvm = .8720;T autres = .7621). Une population plus hétérogène signifie, ici, qu'il y a une répartition plus égalitaire entre les différentes strates. De plus, supposant, encore une fois la répartition des "Autres" cegeps inchangée, la différence entre les paliers de concentration des deux distributions, à savoir, strates des ouvriers pour le CVM et strate des petits propriétaires et des cadres moyens pour les "Autres", décrit très bien la correspondance qu'il y a entre le niveau socio-économique de la population d'une région géographique et l'origine sociale de

la clientèle étudiante de ses institutions publiques d'enseignement. En effet, trois des cinq cegeps de l'échantillon des "Autres"[17] sont situés dans des districts de la ville où l'on trouve une population dont le statut socio-économique est plus élevé que celui de la population qui entoure le C.V.M..

D'autre part, comment expliquer la part relative plus grande du C.V.M. que chez les "Autres" cegeps, des étudiants(es) dont les parents font partie des strates supérieures? Une des raisons possibles peut tenir au fait que le marché des institutions privées d'enseignement est plus grand dans les régions de Montréal où sont localisées la majorité des institutions couvertes par l'échantillon de 1969-70; cela étant, devant la possibilité d'un choix plus étendu entre les deux systèmes d'enseignement, la population des strates supérieures de ces régions choisirait plus souvent le système d'enseignement qui lui est le mieux connu, celui dont elle est,sûrement dans sa grande majorité, tributaire.

3.3. Comparaison du statut social des parents au C.V.M.

Comme nous l'observions au sujet de la scolarité, d'une façon générale, le statut social de la mère est moins élevé que celui du

---

17. Ahuntsic, Saint-Laurent, Rosemont; ils recouvrent 72% de l'échantillon

père. Ainsi, sur cent couples dont nous pouvons comparer les statuts occupationnels, nous observons que 7% et 41% des pères se situent respectivement dans les strates supérieures et intermédiaires, alors que les pourcentages des mères pour chacune de ces strates sont de 0% et 23%. Par ailleurs, 52% des pères se partagent les statuts inférieurs, alors que 77% des mères se trouvent dans cette situation.

TABLEAU I.C.1.3.5. : Répartition du statut occupationnel des mères selon le statut occupationnel des pères, en pourcentage

	Mères			
Pères	Strates supérieures	Strates intermédiaires	Strates inférieures	Total
Strates supérieures	0.0	4.0	3.0	7.0
" intermédiaires	0.0	12.0	29.0	41.0
Strates inférieures	0.0	7.0	45.0	52.0
Total	0.0	23.0	77.0	100.0

Nombre: 100
T (x;y) = .05508
T(x;y) relatif = .0347
1.3863 nT = 7.6357 = χ^2 non significatif, $p \leq 2\%$, dl= 4

De plus, il n'y a pas de relation significative entre les strates sociales des pères et des mères de nos répondants.

4. Les rapports sociaux de travail

La place des parents dans les rapports de propriété et d'appropriation se situe, pour la majorité, dans le prolétariat, c'est-à-dire, parmi ceux et celles qui ne possèdent pas les moyens et l'objet de travail et qui ne possèdent pas le pouvoir d'intervenir sur l'organisation du travail.

TABLEAU I.C.1.4.1. : Distribution de notre population selon les rapports sociaux économiques hérités

Classes et fractions de classes	Distribution nb	%	%cu
prolétariat	220	60.1	60.1
1. travailleurs productifs	141	38.5	
2. travailleurs indirectement productifs	26	7.1	
3. travailleurs improductifs	53	14.5	
catégorie des représentants immédiats de l'autorité	20	5.5	65.6
catégorie des agents de loisirs, information, éducation	9	2.4	68.0
bourgeoisie	117	32.0	100.0
1. petite bourgeoisie ancienne	40	10.9	
2. petite bourgeoisie nouvelle	46	12.6	
3. moyenne et grande bourgeoisie	31	8.5	
Total	366	100.0	-

n.c. 57; 13.5%

La présente configuration suit la tendance de la division du travail dans les sociétés capitalistes industrielles. Nous y retrouvons la présence d'une minorité de représentants immédiats de l'autorité faisant le pont entre les dirigeants et les exécutants: sortis des rangs du prolétariat, ils transmettent les consignes et surveillent le travail à sa source. Nous y remarquons, également, l'importance relative plus grande de la nouvelle petite bourgeoisie[18] par rapport à la petite bourgeoisie ancienne[19], ce qui nous indique l'empreinte de la société capitaliste de la seconde révolution industrielle.

Ces résultats ne nous permettent pas de dire que le C.V.M. est représentatif de la composition sociale de son milieu; pour y voir clair, il nous faudrait connaître la composition du milieu par rapport aux classes sociales et la comparer à la composition sociale de la clientèle étudiante. Il reste, cependant, que le C.V.M. semble ouvert à la réalité sociale de son milieu, milieu composé en plus grande partie par le prolétariat. De plus, dans la mesure où la configuration de l'origine sociale

---

18. Par exemple: gérant de district, gérant de bureau, médecin-chef d'un service hospitalier.

19. Par exemple: professions libérales, petit commerçant, petit entrepreneur, cultivateur.

des étudiants(es) fréquentant les cegeps, étudiée par Claude Escande[20], n'a pas changé de façon significative depuis l'année scolaire 1969-1970, nous pouvons dire qu'en 1974-75, le C.V.M. est sûrement plus représentatif des rapports sociaux de la formation sociale montréalaise que ne le sont les "Autres" cegeps de cette région urbaine. De ce point de vue, il est plus envahi par la masse de la population que par les élites[21].

TABLEAU I.C.1.4.2. : Répartition de l'origine sociale des étudiants(es) selon les classes sociales au C.V.M. et parmi d'autres cegeps de la région de Montréal, en pourcentage.

	Distribution	
Classes sociales	C.V.M. 74	Autres cegeps 1969
Prolétariat	60.1	37.8
délégués immédiats du capital	5.5	11.3
petite bourgeoisie ancienne	10.9	20.8
nouvelle petite bourgeoisie	15.0	25.5
bourgeoisie	8.5	4.6
Total	100.0	100.0

20. Ahuntsic, Saint-Laurent, Rosemont, Edouard-Montpetit, Maisonneuve

21. Pour reprendre les mots de Fernand Dumont qui disait au cours d'une entrevue au Magazine Maclean , janvier 1969 : "un phénomène spécifique au Québec... en l'espace de très peu d'années,... l'invasion de l'Ecole ... par les masses".

Il ne faut pas en conclure, pour autant, que l'influence des rapports sociaux est absente de la vie du C.V.M.. Il s'agit là d'une autre question; pour y répondre, il faut faire intervenir d'autres variables. C'est dans ce but que nous examinons plus loin le mode de participation aux activités para-académiques à partir de l'appartenance sociale des répondants.

C.2. La position personnelle de l'étudiant

1. L'orientation post-collégiale

Nous savons que règle générale, le collège public offre deux types de formation: une première, générale, voit à préparer les étudiants(es) qui veulent poursuivre des études universitaires; une seconde, professionnelle, cherche à préparer, de façon plus immédiate, les étudiants(es) qui veulent remplir des tâches d'ordre technique très spécialisées, dès leur sortie du collège. Aussi, règle générale, selon la teneur de la formation, la population étudiante d'un collège se dirige, soit vers l'Université, soit vers le marché du travail. Vers quoi, justement, s'oriente la population étudiante du C.V.M. au moment de l'enquête?

TABLEAU 2.1.1. : Distribution de notre population selon l'orientation post-collégiale (Q.60)

Orientation post-collégiale	Distribution		
	nb	%	%cu
Etudes universitaires	154	37.6	37.6
marché du travail	256	62.4	100.0
Total	410	100.0	-

n.c. 13; 3.1%

Comme nous le laisse voir la distribution de notre échantillon, il est à prévoir qu'au sortir de leurs études collégiales , près de quatre étudiants(es) sur 10 poursuivront des études de niveau universitaire avant de se présenter sur le marché du travail, alors que 6 sur 10 se dirigeront immédiatement à la recherche d'un emploi. A cet égard, depuis sa création, le C.V.M. n'a pas cessé de suivre une tendance commune à l'ensemble des cegeps du Québec, à savoir, la préparation d'un nombre plus restreint de spécialistes (universitaires) au profit de la formation des "spécialisés" de la technologie moderne. A n'en pas douter, cette tendance

TABLEAU I.C.2.1.2. : Répartition de l'orientation post-collégiale des étudiants(es) du système public d'enseignement, au Québec, 1968-1972, en pourcentage.

Orientation		Distribution	
		C.V.M.	Ensemble du Québec
Spécialistes	1968	59.0	67.7
	1970	45.7	55.3
	1972	41.8	52.4
Techniciens spécialisés	1968	41.0	32.3
	1970	54.3	44.7
	1972	58.2	47.6
Total		100.0	100.0

répond à ce que la société québécoise "de rattrapage" voulait réaliser à court terme, elle qui avait déjà un intéressant bassin de

population ouvrière spécialisée et semi-spécialisée. Par le fait même, cette tendance garantit, en quelque sorte, le statu quo des rapports d'appropriation: formation de plus en plus importante, numériquement, des jeunes appelés à exécuter des tâches,par rapport aux jeunes appelés à concevoir et à organiser le travail des exécutants, et ce, que ce soit dans les sphères de la production, de la circulation ou de la reproduction.

Voyons maintenant ce qu'il en retourne de cette orientation en faisant intervenir la variable sexe.

Nous l'avons vu, la création des cegeps a permis à un plus grand nombre de filles de suivre des études de niveau collégial, du moins pour celles qui sont d'origine ethnique française. Cependant, en nous rapportant à l'étude de Claude Escande[22], nous voyons que les filles se préparent, dans une part plus grande que les garçons (39% contre 29%), à des tâches de techniciens(nes) plutôt qu'à des tâches rattachées à la conception, l'organisation et l'analyse du travail (61% contre 71%). D'ailleurs, en scrutant chacun des types de formation, nous constatons qu'il y a un lien significatif entre le type de spécialisation et le sexe des répondants. Par ordre d'importance, les filles se préparent à devenir des spécialistes des rapports humains et des lettres, et des techniciennes de la biologie et de l'administration. De leur côté, les garçons s'orientent davantage à devenir des professionnels des questions de la physique et des rapports humains, et des techniciens de la physique. En bref, disons que c'est au plan

---

22. op.cit., à partir du tableau XIII, 89

des spécialistes que la variable "sexe" a le plus d'influence, alors qu'au plan des techniciens, garçons et filles, se dirigent, en masse, beaucoup plus vers des tâches technologiques que vers des tâches à problématique sociale. Il reste, cependant, que dans ce dernier groupe, la préparation en techniques humaines est beaucoup plus le fait des filles que des garçons.

TABLEAU I.C.2.1.3.: Répartition des filles et des garçons de formation générale, Montréal, 1969-70, en pourcentage.

Sexe (X)	Orientation (Y)		Total	
	Spécialistes de la production, de la gestion, de la santé	Spécialistes de l'esthétique, des relations et des rapports humains	%	nb
Féminin	17.4	26.1	43.5	857
Masculin	36.9	19.6	56.5	1114
Total %	54.3	45.7	100.0	
nb	1070	901		1971

$T(x) = .9878$; $T(y) = .9953$

$T(x;y) = .05$

$\chi^2 = 1.3863$ $nT(x;y) = 134.85$, significatif $p \leq 2\%$, dl = 1

$T\overrightarrow{xy} = .051$; $T\overrightarrow{yx} = .049$

TABLEAU I.C.2.1.4.: Répartition des filles et des garçons de formation professionnelle, Montréal, 1969-70, en pourcentage.

Sexe (X)		Orientation (Y) Techniciens de la production, de la gestion, de la santé	Techniciens des relations et des rapports humains	Total %	nb
Féminin		48.0	6.9	54.9	558
Masculin		43.8	1.3	45.1	458
Total	%	91.8	8.2	100.0	
	nb	933	83		1016

$T(x) = .9934$; $T(y) = .4081$

$T(x;y) = .025$

$\chi^2 = 1.3863$ $nT(x;y) = 35.46$, significatif, $p. \leq 2\%$, $dl = 1$

$\overrightarrow{Txy} = .016$; $\overrightarrow{Tyx} = .034$

Au collège du Vieux Montréal, nous l'avons vu un peu plus haut, dans l'ensemble, les étudiants(es) se préparent plus à des tâches de techniciens(nes). Il reste que les filles se préparent à ces tâches dans une proportion plus grande que les garçons (69%, contre 60%), ce qui, bien que dans un ordre de grandeur différent, rejoint les résultats présentés par Claude Escande sur le sujet. Il y a , d'ailleurs, un lien significatif entre la spécialisation choisie et le fait d'être un garçon ou une fille. Cependant, ce lien est ici plus fort au plan de l'orientation technique ($Tx;y = 22$) qu'au plan de l'orientation "professionnaliste" ($Tx;y = .06$).

TABLEAU I.C.2.1.5. : Répartition des filles et des garçons de formation générale, C.V.M.,1974-1975, en pourcentage.

Sexe (x)		Orientation (y) Spécialistes de la production,de la gestion,de la santé	spécialistes de l'esthétique,des relations et des rapports humains	Total %	Total nb
Féminin		10.6	34.0	44.6	63
Masculin		28.4	27.0	55.4	78
Total	%	39.0	70.0	100.0	
	nb	55	86		141

Nb arts plastiques non inclus
T(x) = .992 ; T(y) = .965
T(x;y) = .058
χ^2 = 1.3863 nT(x;y)= 11.189, significatif p≤2% = dl= 1
$T\overrightarrow{xy}$ = .057 ; $T\overrightarrow{yx}$ = .059

TABLEAU I.C.2.1.6.: Répartition des filles et des garçons de formation professionnelle,CVM, 1974-1975, en pourcentage

Sexe (x)		Marché du travail (y) Techniciens de la production, de la gestion,de la santé physique	Techniciens de l'esthétique,des relations et des rapports humains	Total %	Total nb
Féminin		6.3	48.0	54.3	139
Masculin		28.9	16.8	45.7	117
Total	%	35.2	64.8	100.0	
	nb	90	166		256

T(x) = .995 ; T(y) = .935
T(X;y) = .222
1.3863 nT (x;y) = 78.84, significatif p≤ 2%, dl= 1
$T\overrightarrow{xy}$ = .215 ; $T\overrightarrow{yx}$ = .229

En nous en tenant aux distributions de notre échantillon, nous pouvons dire que la préparation à des tâches techniques ayant trait à l'esthétique, aux relations et aux rapports humains, est plus spécifiquement féminine, alors que celle ayant trait aux tâches de production, de gestion et de santé, est plus spécifiquement masculine. Par ailleurs, il n'y a pas de coupure aussi nette au plan de la formation générale: les filles se préparent beaucoup plus à des tâches reliées à l'esthétique, aux relations et aux rapports humains, mais du côté des garçons, il n'y a pas, à proprement parler, de préparation typiquement masculine.

Mais allons plus en détail afin de mieux rendre compte des spécialisations féminines et masculines. Le tableau suivant nous indique la répartition numérique des filles et des garçons par secteurs de formation, ainsi que leur part relative dans l'ensemble des étudiants de chacun des secteurs.

TABLEAU I.C.2.1.7: Répartition des filles et des garçons selon les secteurs de formation académique, C.V.M., 1974-75.

Secteurs de formation	Distribution					
	Filles		Garçons		Total	
	Nb	%	Nb	%	Nb	%
sciences générales	13	39.0	20	61.0	33	100.0
sc. humaines	33	52.0	30	48.0	63	100.0
sc. de l'administration	2	9.1	20	90.0	22	100.0
lettres	15	65.0	8	35.0	23	100.0
total général	63	44.7	78	55.3	141	100.0
techniques générales	1	2.0	53	98.0	54	100.0
tech.de la santé	49	92.5	4	7.5	53	100.0
tech.humaines	23	70.0	10	30.0	33	100.0
tech. de l'administration	15	42.0	21	58.0	36	100.0
arts appliqués	51	64.0	29	36.0	80	100.0
total professionnel	139	54.3	117	45.7	256	100.0

Que nous révèle le tableau?

D'une part, les secteurs de formation ne reçoivent pas une part égale de filles et de garçons. Mais surtout, ils ne se conforment pas à la proportion de filles, 48.9%, et de garçons, 51.1%, de notre échantillon représentatif de la population étudiante du C.V.M. Les secteurs de formarion tentent à être typiquement féminin ou masculin (c'est ce que nous indiquons à l'aide des soulignés sour les pourcentages du tableau précédent). Certains d'entre eux sont, d'ailleurs, le fait presqu'exclusif des filles ou des garçons: par exemple , techniques de la santé (filles); sciences de l'administration et techniques générales (garçons). D'autres sont très fortement surreprésentés: par exemple, lettres, techniques humaines et arts

appliqués (filles); sciences générales (garçons). Cette configuration est d'ailleurs tout à fait semblable à celle dégagée par Claude Escande, à partir de cinq autres cegeps de la région de Montréal, en 1967-1970.[23]

D'autre part, en regardant séparément la répartition des filles et des garçons et, en prenant pour acquit que dans leur ensemble ils(elles) porteront à terme leur préparation académique, nous constatons que les filles feront surtout un travail de spécialistes des relations et des rapports humains, ou encore, elles seront des techniciennes de l'expression artistique (personnelle ou collective) et de la santé. De leur côté, les garçons deviendront, soit des spécialistes des questions relevant des sciences humaines, mais également de celles relevant des lois de la physique, de la chimie, de la biologie et de l'administration. A cet égard, le sens de la spécialisation des étudiants et des étudiantes du C.V.M. ne se distingue absolument pas de celui constaté chez les étudiants(es) des "Autres" cegeps de la région de Montréal, au tournant des années '70. [24]

---

23. Op.cit. tableau XIII, p.89. Les différences tiennent à la force de la concentration et non pas au sens de la concentration.

24. C. Escande, op.cit., 89

Bref, à n'en pas douter, les tendances dégagées ici, comme dans d'autres travaux,[25], au sujet de l'orientation post-collégiale des étudiants(es), garantissent, du moins pour les professionnels et les techniciens, la continuité de la division sexuelle du travail bien présente dans notre société.

2. Les sources de revenus

Six étudiants(es) sur dix utilisent au moins deux sources de revenus pour satisfaire à leurs besoins. Pour l'ensemble la première, comme la seconde source de revenus, la plus importante est l'emploi des répondants; suivent ensuite l'aide venant de la famille et les prêts-bourses.

Les salaires accumulés pendant le travail d'été constituent la plus importante des premières sources (55%), alors que l'emploi pendant l'année scolaire se révèle la source la plus importante pour ceux et celles qui ont une seconde source de revenus (36%). A noter, cependant, que la famille contribue fortement à dépanner les étudiants(es) (33.4%), et ce, de façon presqu'égale à l'emploi pendant l'année scolaire.

---

25. Voir à ce sujet l'étude de Claude Escande, op.cit., note 2, p. 64-65

TABLEAU I.C.2.2.1.: Distribution de notre population selon les sources de revenus (Q.4).

Sources de revenus	Distribution Nb 1ère source	Nb 2e source	% 1ère source	% 2e source	%cu 1ère source	%cu 2e source
Emploi d'été	220	51	54.9	19.8	54.9	19.8
Emploi, année scolaire	86	93	21.4	36.0	76.3	55.8
Famille	74	86	18.5	33.4	94.8	89.2
Prêts et bourses	21	28	5.2	10.8	100.0	100.0
Total	401	258	100.0	100.0	-	-

n.c. 22 ; 5.2% n.c. 165 ; 39.0%

De façon générale, quelque soit la première source de revenus, la grande majorité des étudiants(es) complètent leur "avoir économique" en exerçant une occupation (56%). Pour une partie plus restreinte, c'est la famille qui remplit ce rôle de renfort (35%).

En fait,

TABLEAU I.C.2.2.2.: Articulations entre la première et la seconde source de revenus (Q.4), en pourcentage.

Première source		Seconde source: Emploi d'été	Emploi année scolaire	Famille	Prêts bourses	Total %	Total Nb
Emploi d'été		0.0	28.5	28.0	7.1	63.6	143
Emploi, année scolaire		10.2	0.0	5.8	0.5	16.5	37
Famille		8.0	5.8	0.0	1.7	15.5	35
Prêts et bourses		1.3	2.2	0.9	0.0	4.4	10
Total	%	19.5	36.5	34.7	9.3	100.0	
	Nb	44	82	78	21		225

pour quatre répondants(es) sur dix, c'est par le travail et encore par le travail qu'ils(elles) se procurent leurs revenus; pour trois sur dix,c'est d'abord par le travail et, ensuite, avec l'aide de la famille qu'ils(elles) accumulent leurs revenus; enfin, pour deux sur dix, c'est la famille ou les prêts et bourses qui est le premier soutien économique, l'emploi jouant pour eux (elles) le rôle de renfort.

3. Le revenu mensuel moyen disponible

Dans notre échantillon, un répondant sur deux dispose d'un revenu moyen au-dessus ou au-dessous de $93.80 par mois. Par ordre d'importance, c'est d'abord la classe de revenus "($) 50-99" qui l'emporte avec 30% des effectifs. Un étudiant(e) sur dix jouit d'un revenu d'au-moins $200 par mois.

TABLEAU I.C.2.3.1.: Distribution de notre population selon le revenu mensuel moyen disponible (Q.5)

Revenu mensuel moyen ($)	Distribution		
	Nb	%	%cu
20 et moins	62	14.7	14.7
21-49	97	23.0	37.7
50-99	127	30.2	67.9
100-199	90	21.4	89.3
200-299	28	6.7	96.0
300-399	8	1.9	97.9
400 et plus	9	2.1	100.0
Total	421	100.0	

n.c. 2 ; 0.5%

Si nous tenons compte de la première source de revenus utilisée, nous observons que c'est, d'abord, ceux et celles qui travaillent pendant l'année scolaire qui peuvent jouir du plus gros revenu mensuel (valeur médiane: $123). Suivent, ensuite, les bénéficiaires des "Prêts et bourses" ($88), les travailleurs pendant les mois d'été ($63) et les bénéficiaires de l'aide familiale ($42.50).

Les sources de revenus peuvent être séparées en deux types: le travail de l'étudiant(e) et l'aide apportée à l'étudiant(e). En comparant, séparément, les composantes des deux types, nous constatons que c'est seulement entre les composantes du premier type que les différences soulignées ci-haut sont

TABLEAU I.C.2.3.2.: Répartition du revenu mensuel disponible selon la première source de revenu (travail étudiant)

Période du travail étudiant (x)	Revenu mensuel disponible (Y)		
	0 - 99 ($)	100($) et plus	Total
travail d'été	162	57	219
travail,année scolaire	37	49	86
total	199	106	305

$T(x) = .858$; $T(y) = .932$
$T(x;y) = .06$
$\chi^2 = 1.386$ $nT(x;y) = 25.34$, significatif $p \leq 2\%$, $dl = 1$
$\overrightarrow{Txy} = .0625$; $\overrightarrow{Tyx} = .0576$

significatives. En bref, donc, nous pouvons retenir le fait que les étudiants(es) travaillant pendant l'année scolaire, disposent, effectivement, d'un revenu beaucoup plus élevé que celui des travailleurs de la période estivale.

TABLEAU I.C.2.3.3. : Répartition du revenu mensuel disponible selon la première source de revenu (aide)

Aide à l'étudiant (X)	Revenu mensuel disponible (Y)		
	0 - 99 ($)	$100 et	Total
Famille	59	13	72
Prêts et bourses	12	9	21
Total	71	22	93

T(x) = .771 ; T(y) = .789
T(x;y) = .04
χ^2 = 1.386 n T (x;y) = 5.074, non-significatif p≤ 2% dl= 1

4. Couverture des revenus des étudiants(es).

Les revenus permettent à près de neuf étudiants(es) (86.5%) de pourvoir au moins à leurs besoins essentiels. Pour près de la moitié d'entre-eux, en plus de couvrir leurs dépenses en logement, nourriture, transports et livres, leurs revenus leur permettent de satisfaire à leurs besoins culturels, de divertissements et de détente. Il reste, cependant, que pour une minorité (13.5%), les dépenses essentielles ne sont pas couvertes par les revenus.

TABLEAU I.C.2.4.1.: Distribution de notre population selon l'utilité des revenus (Q.6)

Couverture du revenu	Distribution Nb	%	%cu
Toutes dépenses	197	46.8	46.8
Dépenses essentielles	167	39.7	86.5
Dépenses essentielles en partie	57	13.5	100.0
Total	421	100.0	-

n.c. 2 ; 0.5%

Tout en demeurant dans les limites de la sous-dimension "position personnelle de l'étudiant(e)", cherchons à mieux identifier ces trois catégories de répondants. Pour ce faire, mettons en relation ces résultats avec ceux déjà obtenus au sujet du revenu mensuel moyen des étudiants(es) et de leurs sources de revenus.

Le tableau qui suit nous montre bien la très faible relation qui existe entre la source de revenus et la part des dépenses couvertes (T x;y = .005). D'ailleurs, l'influence que peut exercer la source de revenus ne peut pas être retenue comme un fait vérifié à la grandeur de la population étudiante du C.V.M. (χ^2 non significatif).

TABLEAU I.C.2.4.2. : Répartition de la couverture des revenus selon la source de revenus (première source en pourcentage .

Première source de revenus (X)	Couverture des revenus (Y) Au moins, les dépenses essentielles	moins que les dépenses essentielles	Total %	Nb
emploi d'été	88.6	11.4	100.0	219
emploi, année scolaire	86.0	14.0	100.0	86
famille	83.3	16.7	100.0	72
prêts et bourses	85.7	14.3	100.0	21
total %	86.9	13.1	100.0	
Nb	346	52		398

T(x;y) = .008 ; T(x;y) relatif = .005
1.3863 n T(x;y) = 4.80, non significatif p 2%, dl = 1

Quant à la relation entre le nombre de sources de revenus employées et la part des dépenses couvertes, nous remarquons qu'il n'y a pas de lien très grand qui les unit. Au plus, nous constatons une réalité bien banale , mais bien réelle à la fois. D'une part

TABLEAU I.C.2.4.3.: Répartition de la couverture des revenus selon le nombre de sources de revenus

Nombre de sources de revenus (X)	Couverture des revenus (Y) Au moins, les dépenses essentielles	moins que les dépenses essentielles	Total %	Nb
une	33.2	2.8	36.0	143
deux	53.7	10.3	64.0	255
total %	86.9	13.1	100.0	
Nb	346	52		398

T (x;y) = .011
χ^2 = 1.3863 n T (x;y) = 6.09, significatif p $\leq$ 2%, dl = 1
T $\overrightarrow{xy}$ = .008 ; T $\overrightarrow{yx}$ = .014

la majorité des étudiants(es) du C.V.M. doivent utiliser deux sources de revenus pour pourvoir, au moins, à leurs dépenses essentielles. D'autre part, ce n'est pas la quantité des sources de revenus qui enraye leurs difficultés financières, mais bien leur qualité, puisque la majorité de ceux et celles qui n'arrivent même pas à couvrir leurs dépenses essentielles, utilisent au moins deux sources de revenus.

Enfin, la couverture des revenus est très faiblement liée au volume du revenu mensuel disponible (T x;y = .023). Ce que nous pouvons dire de plus certain à ce sujet, c'est que le fait de ne pas pouvoir couvrir,au moins, les dépenses essentielles,est

TABLEAU I.C.2.4.4. : Répartition de la couverture des revenus selon le revenu mensuel disponible, en pourcentage.

Revenu mensuel disponible (x)	Couverture des revenus (Y)		Total	
	au moins, les dépenses essentielles	moins que les dépenses essentielles	%	Nb
$				
0 - 49	29.8	7.6	37.4	142
50-99	26.9	3.4	30.3	115
100-199	19.7	1.6	21.3	81
200 et plus	10.5	0.5	11.0	42
total %	86.9	13.1	100.0	
Nb	330	50		380

T(x) = .939 ; T(y) = .561
T(x;y) = .023 ; T(x;y) relatif = .023
χ^2 = 1.3863 N T(x;y) = 12.12 , significatif $p \leq 2\%$ et dl = 3
T_{xy} = .017 ; T_{yx} = .030

directement lié au revenu mensuel disponible. Cependant, il n'y a pas de lien réciproque qui tienne entre le volume du revenu

et le fait de couvrir les dépenses essentielles. Autrement dit, il est, bien entendu, plus facile de couvrir les dépenses essentielles en disposant à chaque mois, de $200, qu'avec un revenu mensuel de $49, mais ce n'est pas là une condition nécessaire puisque, parmi ceux et celles qui arrivent à défrayer ces dépenses, il est même plus fréquent de retrouver quelqu'un ayant un revenu de $49. Il n'y a vraiment de lien réciproque qu'entre le fait de ne pas pouvoir couvrir les dépenses essentielles et le volume du revenu mensuel disponible.

5. Les étudiants et leur activité de travail

a. le fait

L'enquête nous révèle que très peu d'étudiants(es) n'ont pas eu un emploi au cours de l'année s'écoulant entre l'été 1974 et le printemps 1975. De fait, 86% d'entre-eux(elles) ont travaillé pendant cette période.

TABLEAU I.C.2.5.1.: Distribution de notre population selon le fait de l'emploi (Q.7)

le fait de l'emploi	Distribution		
	Nb	%	%cu
oui	339	86.0	86.0
non	55	14.0	100.0
total	394	100.0	-

n.c. 29 ; 6.9%

b. la période

Parmi ce dernier groupe, plus de la moitié a travaillé pendant toute la période, alors que 10% le faisait pendant la période scolaire seulement, et, 35%, pendant la période estivale seulement.

TABLEAU I.C.2.5.2.: Distribution de notre population selon la période de l'activité (Q.7)

Période de l'activité	Distribution		
	Nb	%	%cu
été 74 à printemps 75	189	55.8	55.8
période scolaire	31	9.1	64.9
été 74	119	35.1	100.0
total	339	100.0	-

c. la proximité: études-emploi

Mais, l'étudiant(e) qui se retrouve sur le marché du travail pendant sa période de formation académique, trouve-t-il(elle) un emploi qui correspond au type d'études qu'il(elle) poursuit? A cette question, nous devons répondre par la négative, dans la majorité des cas, à tout le moins pour ce qui est des étudiants(es) du Vieux Montréal. En effet, dans notre échantillon, un seul répondant sur quatre affirme avoir un travail relié à ses études.

TABLEAU I.C.2.5.3.: Distribution de notre population selon la proximité entre les études et le travail (Q.10)

Proximité études-travail	Distribution		
	Nb	%	%cu
oui	86	24.6	24.6
non	264	75.4	100.0
total	350	100.0	-

Nous notons, ici, que le nombre des effectifs observés, dépasse (11) celui des effectifs attendus. Il n'en reste pas moins, que le rapport de "1 sur 4", indiquant un travail relié aux études, nous semble juste. En effet, en scrutant la distribution de notre échantillon à partir de la période annuelle de l'emploi et de la proximité études - travail (323 cas), nous constatons, en regardant les marginales appropriées, qu'il existe encore le même rapport, soit 80 cas sur 323 (voir le tableau suivant).

Cela dit, ce dernier croisement de variables nous laisse voir une très faible relation entre le fait de travailler à une certaine période de l'année et le fait d'avoir une occupation reliée à son champ de formation académique (Txy = .008). D'ailleurs, cette relation ne peut pas être généralisée à l'étendue de la population étudiante du cegep. Autrement dit, même s'il y a une part plus grande parmi les étudiants(es) travaillant pendant l'année scolaire qui ont effectivement un emploi relié à leurs études, la différence observée entre les trois périodes de travail n'est pas significative d'une même tendance pour l'ensemble des étudiants(es).

TABLEAU I.C.2.5.4.: Répartition de notre population selon la proximité études-travail et la période annuelle au travail (Q.7 et 10)

Période annuelle au travail	Proximité études - emploi					
	oui		non		Total	
	Nb	%	Nb	%	Nb	%
été 74 à printemps 75	51	28.0	132	72.0	183	100.0
année scolaire	8	30.0	19	70.0	27	100.0
été 74	21	19.0	92	81.0	113	100.0
total	80	25.0	243	75.0	323	100.0

$T_2(x;y) = .008$

$\chi^2 = 1.3863$ n T (x;y) = 3.716, non-significatif, p 2% et dl = 2

d. les motifs de l'emploi

L'étudiant(e) qui travaille, le fait pour des raisons bien spécifiques . A priori, nous pouvons bien penser que c'est, d'abord, le désir de payer ses études qui le(la) pousse à se trouver un emploi. En effet,même à l'intérieur d'une institution scolaire où il est possible de poursuivre des études sans avoir à payer de frais de scolarité comme tels, l'achat des livres, de la papeterie et, dans certains cas, de l'instrumentation, reste à la charge de l'étudiant(e). Cependant, il est à se demander si ce désir constitue le seul, ou à tout le moins, le principal motif de l'emploi chez les étudiants(es).

A partir des informations reçues de la part des étudiants(es), nous pouvons dire que le fait de vouloir payer leurs études, n'est

TABLEAU I.C.2.5.4.: Répartition de notre population selon la proximité études-travail et la période annuelle au travail (Q.7 et 10)

Période annuelle au travail	Proximité études - emploi					
	oui		non		Total	
	Nb	%	Nb	%	Nb	%
été 74 à printemps 75	51	28.0	132	72.0	183	100.0
année scolaire	8	30.0	19	70.0	27	100.0
été 74	21	19.0	92	81.0	113	100.0
total	80	25.0	243	75.0	323	100.0

$T_{(x;y)} = .008$

$\chi^2 = 1.3863$ n $T_{(x;y)} = 3.716$, non-significatif, p 2% et dl = 2

d. les motifs de l'emploi

L'étudiant(e) qui travaille, le fait pour des raisons bien spécifiques . A priori, nous pouvons bien penser que c'est, d'abord, le désir de payer ses études qui le(la) pousse à se trouver un emploi. En effet,même à l'intérieur d'une institution scolaire où il est possible de poursuivre des études sans avoir à payer de frais de scolarité comme tels, l'achat des livres, de la papeterie et, dans certains cas, de l'instrumentation, reste à la charge de l'étudiant(e). Cependant, il est à se demander si ce désir constitue le seul, ou à tout le moins, le principal motif de l'emploi chez les étudiants(es).

A partir des informations reçues de la part des étudiants(es), nous pouvons dire que le fait de vouloir payer leurs études, n'est

pas le seul motif qu'ils(elles) invoquent. D'ailleurs, il n'est pas dans tous les cas, le premier motif invoqué. Il demeure, toutefois, pour l'ensemble, le motif le plus actif, mais suivi de près par celui de vouloir de l'argent de poche.

Voyons plus en détail, à l'aide du tableau suivant:

TABLEAU I.C.2.5.5.: Distribution de notre population selon les motifs de l'emploi et l'ordre d'apparation (Q.9)

Motifs et ordre	Distribution					
	Nb		%		%cu	
	1er	2e	1er	2e	1er	2e
payer les études	176	54	50.3	18.6	50.3	18.6
logement et nourriture	48	46	13.7	15.8	64.0	34.4
argent de poche	96	101	27.4	34.7	91.4	69.1
aide - famille	16	47	4.6	16.1	96.0	85.2
acquérir de l'expérience	14	43	4.0	14.8	100.0	100.0
TOTAL[26]	350	291	100.0	100.0	-	-

D'abord, nous observons que le plus important des premiers motifs retourne du besoin de payer les études, soit dans 50% des cas.

---

26. Nous pourrions faire encore ici la même remarque qu'au sujet du tableau I.C.2.5.3.

Parmi les autres étudiants(es), le travail a pour objet la possibilité de disposer d'argent de poche (27%), ou encore, d'assurer le paiement du loyer et l'achat de la nourriture (14%); une très faible proportion travaille pour venir en aide à leur famille (5%)ou pour acquérir de l'expérience (4%). Ensuite, nous voyons bien que c'est surtout le désir d'avoir de l'argent de poche qui l'emporte parmi les seconds motifs; viennent, ensuite après, le désir de payer les études (19%), et à force presqu'égale, les besoins du logement et de la nourriture (16%), l'aide à la famille (16%) et le désir d'acquérir une expérience (15%).

Enfin, indépendamment de l'ordre d'apparition des motifs, mais dans un ordre d'activité des motifs, nous constatons que le besoin de payer les études touchent 35% des étudiants(es), alors que le désir d'avoir de l'argent de poche en atteint 31%, le logement et la nourriture, 15%, l'aide à la famile, 10%, et le désir d'acquérir une expérience, 9%.

TABLEAU I.C.2.5.6.: Distribution de notre population selon l'activité des motifs de l'emploi (Q.9)

	Distribution		
Motifs	Nb	%	%cu
payer études	230	35.9	35.9
Argent de poche	197	30.7	66.6
logement - nourriture	94	14.7	81.3
aide - famille	63	9.8	91.0
acquérir expérience	57	8.9	100.0
total	641	100.0	

En considérant le fait que notre population étudiante se compose surtout de filles et de garçons âgés de "18 à 20 ans", vivant chez leurs parents, il est normal de constater que le premier et le second motifs de l'emploi soient de payer les études et d'avoir de l'argent de poche. En effet, la principale contribution économique des parents, et souvent la seule qu'ils puissent fournir, est bien celle de loger et nourrir leurs enfants. Aussi, à part le désir de réalisation personnelle qui se retrouve, à n'en pas douter, chez la majorité des jeunes en particulier, pour un bon nombre d'étudiants(es), il devient nécessaire de travailler pour "pouvoir étudier" et pour "pouvoir satisfaire" aux autres besoins de leur vie, comme, par exemple, ceux de l'habillement et du loisir.

Notons que l'importance des motifs ne varie pas de façon significative selon la période annuelle de l'emploi. Il y a bien quelques différences, mais, pour l'ensemble des étudiants, elles ne constituent pas des démarcations significatives. Cela, aussi bien lorsqu'il s'agit d'un premier que d'un second motif.

Enfin, concluons en indiquant que parmi ceux et celles qui désiraient travailler pour acquérir de l'expérience (premier motif et second motif), 45% ont effectivement obtenu un emploi relié à leurs études.

6. Le travail de l'étudiant(e) pendant l'année scolaire

La description de l'emploi des étudiants(es) pendant l'année scolaire se fait à partir d'un échantillon qui regroupe ceux et celles qui ont travaillé, soit pendant l'été 1974 et l'année scolaire 1974-75, soit exclusivement pendant l'année scolaire 1974-75. En terme d'effectifs, cela représente, au plus, 220 répondants(es). Ce n'est pas ce nombre qui fut obtenu: pour chacune des facettes du phénomène, nous retrouvions toujours de 50 à 60 réponses, en surplus, ce qui représente près de 20% d'effectifs en trop. Nous avons, alors, décidé de recouper chacune des facettes avec la période annuelle de travail. Ce faisant, nous avons pu éliminer toutes les réponses de ceux et celles qui, ayant travaillé exclusivement pendant l'été, avaient fourni, par erreur, des renseignements à leur sujet. Sans retrouver les 220 répondants attendus, nous avons quand même pu en retracer de 90% à 95%, selon les facettes. Ces proportions nous ont paru largement suffisantes pour avoir une idée précise du phénomène.

Passons maintenant aux résultats.

Les étudiants(es) qui travaillent pendant l'année scolaire, le font, en grande majorité, de façon régulière (près de sept répondants sur 10).

TABLEAU I.C.2.6.1.: Distribution de notre échantillon selon le mode d'emploi pendant l'année scolaire (Q.8a)

Mode d'emploi	Distribution Nb	%	%cu
régulier	138	67.3	67.3
occasionnel	67	32.7	100.0
total	205	100.0	-

n.c. 15 ; 6.8%

Ils(elles) ne travaillent pas spécifiquement à une période précise de la semaine, bien que la part la plus importante soit surtout occupée pendant les fins de semaine.

TABLEAU I.C.2.6.2.: Distribution de notre échantillon selon la période hebdomadaire de l'emploi pendant l'année scolaire (Q.8c)

Période hebdomadaire de l'emploi	Distribution Nb	%	%cu
surtout la semaine	55	27.6	27.6
surtout fin de semaine	77	38.7	66.3
autant la semaine que la fin de semaine	67	33.7	100.0
total	199	100.0	-

n.c. 21 ; 9.5%

Nous les retrouvons,pour la plupart, à leur travail pendant le jour (près de 7 sur 10). Parmi les autres, soit 32%, la majorité

doit s'adapter au travail de jour succédant au travail de nuit, et, vice-versa.

TABLEAU I.C.2.6.3.: Distribution de notre échantillon selon la période quotidienne de l'emploi pendant l'année scolaire (Q.8B)

Période quotidienne de l'emploi	Distribution		
	Nb	%	%cu
surtout le jour	136	67.3	67.3
surtout la nuit	31	15.4	82.7
le jour autant que la nuit	35	17.3	100.0
total	202	100.0	-

n.c. 18 ; 8.2%

De plus, en moyenne, ils (elles) passent près de vingt heures à leur travail. Un(e) étudiant(e) sur deux s'emploie à sa tâche, plus ou moins, de 17½ heures par semaine. Par ailleurs, près de trois étudiants(es) sur dix y sont occupés pendant 30 heures ou plus.

TABLEAU I.C.2.6.4.: Distribution de notre échantillon selon le nombre d'heures à l'emploi, par semaine, pendant l'année scolaire (Q.8D)

Nombre d'heures à l'emploi, par semaine	Distribution		
	Nb	%	%cu
1 à 9 heures	43	20.5	20.5
10 à 19 heures	77	36.7	57.2
20 à 29 "	33	15.7	72.9
30 heures et plus	57	27.1	100.0
total	210	100.0	-

n.c. 10 ; 4.5%

Enfin, un étudiant(e) sur deux retire moins, ou plus, de $61.40 pour le travail qu'il(elle) effectue pendant une semaine. Son salaire hebdomadaire se situe, en moyenne, à $47.00.

TABLEAU I.C.2.6.5.: Distribution de notre échantillon selon le salaire hebdomadaire retiré de l'emploi pendant l'année scolaire (Q.8E)

	Distribution		
Salaire hebdomaire $	Nb	%	%cu
10 et moins	14	6.7	6.7
11 à 20	27	12.9	19.6
21 à 40	62	29.5	49.1
41 à 60	40	19.0	68.1
61 à 100	45	21.4	89.5
101 et plus	22	10.5	100.0
total	210	100.0	-

n.c. 10 ; 4.5%

Notons, pour conclure cette section, que d'une part,le fait de travailler régulièrement ou occasionnellement influence quelque peu les autres facettes de l'emploi pendant l'année scolaire. Ainsi, le travail de nuit et le travail pendant la semaine sont surtout le fait des travailleurs réguliers, alors que les semaines de travail de moins de vingt heures sont surtout le fait des travailleurs occasionnels. Cependant, ces quelques particularités ne marquent pas, à propement parler, des différences significatives entre l'ensemble des étudiants(es) qui travaillent pendant l'année scolaire (voir tableaux suivants).

TABLEAU I.C.2.6.6.: Répartition de la période quotidienne de travail selon le mode de travail, pendant l'année scolaire, en pourcentage

Mode d'emploi (X)	Période quotidienne (Y) Jour	Nuit	Jour et Nuit	Total %	Total Nb
régulier	44.5	11.4	11.4	67.3	136
occasionnel	22.8	4.0	5.9	32.7	66
total %	67.3	15.4	17.3	100.0	
Nb	136	31	35		202

T(x;y) = .003
χ^2 = 1.3863 nT= 0.84, non significatif, p≤2% et dl= 2
T régulier= .7958
T occasionnel = .7439
T jour = .9231 ; T nuit = .8238 ; T jour et nuit = .9275

TABLEAU I.C.2.6.7.: Répartition de la période hebdomadaire au travail, selon le mode d'emploi, pendant la période scolaire, en pourcentage

Mode d'emploi (X)	Période hebdomadaire (Y) Semaine	Fin de semaine	Semaine et fin de semaine	Total %	Total Nb
régulier	19.1	24.6	22.6	66.3	132
occasionnel	8.0	14.1	11.6	33.7	67
total %	27.1	38.7	34.2	100.0	
Nb	54	77	68		199

T(x;y) = .002 ; χ^2 = 1.3863 nT(x;y) = .635 non significatif, p≤2% et dl = 2
T régulier = .9950 ; T occasionnel = .977
T semaine = .8767 ; T fin de semaine = .9456 ; T fin de semaine/semaine = .9231

TABLEAU I.C.2.6.7.: Répartition du nombre d'heures hebdomadaires au travail selon le mode de travail, pendant l'année scolaire, en pourcentage

Mode d'emploi(X)	Nombre d'heures hebdomadaires (Y) 1 à 19 h.	20 h. et plus	Total %	Total Nb
régulier	35.1	32.2	67.3	138
occasionnel	21.5	11.2	32.7	67
total %	56.6	43.4	100.0	
Nb	116	89		2-5

T (x;y) = .012

χ^2 = 1.3863 nT(x;y) = 3.381, non significatif, p≤2% et dl = 1

T régulier = .9986 ; T occasionnel = .9279
T 1 à 19 h. = .9575 ; T 20 h et plus = .8243

D'autre part, il y a une très forte relation significative entre le nombre d'heures consacrées à l'emploi et le salaire qui en est retiré. Toutefois, il reste que près de 12% des étudiants(es) travaillent en bas du salaire minimum[27], soit 3.8% parmi ceux et celles qui tra-

27. Les pourcentages sont approximatifs. Nous avons basé nos calculs à partir d'un salaire minimum de $2.65 l'heure. Le tableau suivant indique clairement les pourcentages pour les groupes d'heures "10 à 29" et "30 et plus". Pour le premier groupe, nous avons retenu des 14.8% qui gagent $20 ou moins, 4.3% qui gagnent $10 et moins, alors que le gain médian du groupe devrait s'établir à $13.25 (5 heures X $2.65).

vaillent de 30 heures et plus, 4.3% venant du groupe "10 à 29 heures" de travail et 4.3% venant du groupe "1 à 9 heures" de travail.

TABLEAU I.C.2.6.8.: Répartition du salaire hebdomadaire selon le nombre d'heures de travail, année scolaire 1974-75, en pourcentage

Nombre d'heures de travail hebdomadaire (X)	Salaire hebdomadaire ($) (Y) 20 et moins	21-60	61 et plus	Total %	Total Nb
1 à 9 heures	14.8	5.2	0.5	20.5	43
10 à 29 "	4.3	40.0	8.1	52.4	110
30 heures et plus	0.5	3.3	23.3	27.1	57
Total %	19.6	48.5	31.9	100.0	
Nb	41	102	67		210

Π (x;y) = .738
F (Π) significatif , $p \leq 2\%$, dl 208
bxy = 2.473 ; byx = .220

D. L'orientation des valeurs

L'orientation des valeurs est décrite, ici, à partir des valorisations que les étudiants (es) accordent à différents aspects de leur vie actuelle, d'une part, et par l'examen des convergences et des divergences marquant cette valorisation, d'autre part.

L'étude de l'orientation des valeurs nous permet de décrire une des variables prédictives de la présente recherche. De plus, au plan de la connaissance particulière du C.V.M., par la comparaison elle nous permet de situer la hiérarchie d'ensemble des valeurs de

ceux et celles qui y suivent des études par rapport à d'autres étudiants(es) de même niveau scolaire ou de niveaux très voisins.

Pour avoir une vue synthétique des résultats, nous avons traduit les pourcentages reliés aux différents degrés de valorisation, en un indice global de valorisation. Ainsi, nous obtenons la valeur moyenne accordée, par l'ensemble des répondants, à chacune des facettes de leur vie.

L'indice peut prendre une valeur allant de 1 à 3[28] dont l'interprétation est la suivante :

Valeur - indice	Facette
1 à 1.24	très fortement valorisé
1.25 à 1.49	fortement valorisé
1.50 à 1.74	valorisé
1.75 à 1.99	moyennement valorisé
2.00 à 2.49	faiblement valorisé
2.50 à 3.00	très faiblement valorisé

Toute coupure est arbitraire. La présente coupure a voulu, d'une part, garder l'échelle qui permettait aux étudiants(es) de se situer par rapport à chacune des facettes, d'où le maintien des bornes "inférieures", "intermédiaires" et "supérieures" des échelles (1, 2, 3). D'autre part, elle a voulu souligner le fait que toute démarche personnelle, ou collective, de valorisation (d'intérêt,

---

28. Son calcul est expliqué à l'appendice IX

de mise en accord), se précise et se révèle encore plus nettement dès qu'il y a une présence certaine de cette valorisation, d'où la mise en place d'intervalles plus serrées et plus nombreuses à partir de la catégorie soulignant une valorisation moyenne et allant jusqu'à une très forte valorisation.

1. Valeur accordée à chacune des facettes

Les étudiants(es) étaient invités(es) à indiquer l'importance qu'ils(elles) accordaient à chacune des douze facettes qui leur étaient suggérées par les enquêteurs. Le tableau qui suit nous présente les résultats.

TABLEAU I.D.1.1.: Distribution de notre population selon la valeur accordée à différentes facettes de la vie (Q16), en pourcentage

Facettes de la vie actuelle	Distribution 1*	2	3	Total %	Total Nb	Indice
savoir	69.6	26.8	3.6	100.0	414	1.34
préparation de l'avenir	66.7	25.3	8.0	100.0	411	1.41
choix de l'orientation professionnelle	61.4	28.8	9.8	100.0	417	1.48
l'argent	36.1	43.7	20.2	100.0	416	1.84
vie re et récréative	46.6	42.3	11.1	100.0	387	1.65
vie amoureuse	48.2	42.3	9.5	100.0	409	1.61
vie socio-affective et interpersonnelle	65.2	27.8	7.0	100.0	414	1.42
vie familiale	41.9	38.9	19.2	100.0	406	1.93
vie spirituelle	13.5	27.3	59.2	100.0	384	2.46
l'intégration sociale	36.4	41.4	22.2	100.0	406	1.86
l'action politique	9.1	32.9	58.0	100.0	386	2.49
l'action communautaire	15.4	34.6	50.0	100.0	382	2.35

*1 = grande importance ; 2 = moyenne importance ; 3 = petite importance

Que pouvons-nous dégager de ces résultats? D'abord, nous voyons que les étudiants(es) accordent beaucoup plus de valeur au savoir, à la réussite personnelle (préparation de l'avenir et choix d'une occupation) et à la vie socio-affective, qu'à toute autre facette de la vie. Ensuite, viennent, par ordre décroissant, tout ce qui touche à la vie amoureuse, à la vie re et récréative,

aux questions financières, à l'intégration sociale et à la vie familiale. Enfin, il est assez clair que tout le domaine de la vie spirituelle, de l'action politique et de l'action communautaire, reçoit très peu de valeur de la part des répondants.

De fait, nous obtenons une configuration à quatre paliers, allant du fortement valorisé au faiblement valorisé. Le contenu de ces paliers est le suivant:

1- fortement valorisé : 1. le savoir (acquisition et intégration de connaissances)
2. la préparation de l'avenir
3. la vie socio-affective et interpersonnelle
4. le choix de l'orientation professionnelle

2- valorisé 1. la vie amoureuse
2. la vie re et récréative

3- moyennement valorisé: 1. l'argent
2. l'intégration sociale
3. la vie familiale

4- faiblement valorisé: 1. l'action communautaire
2. la vie spirituelle
3. l'action politique

2. Convergences et divergences des valorisations

En regardant de près, et deux à deux, les facettes de la vie actuelle des étudiants(es), nous pouvons remarquer que les distributions des valeurs accordées à certaines facettes sont liées positivement, alors que d'autres le sont négativement (Gxy positif ou négatif).[29] C'est ce que nous montre le tableau I.D.2.1.

---

29. Sur le sens et l'utilité de cette mesure, voir la section G de l'Introduction, ainsi que l'appendice IX.

Dans le présent cas, parler d'une relation positive entre les valeurs accordées à deux facettes différentes de la vie, signifie que les étudiants(es) de notre échantillon tendent à se distribuer dans le même ordre de valorisation, pour l'une et l'autre des facettes. Autrement dit, la valeur que chaque étudiant accorde à l'une des facettes tend à correspondre à la valeur que chacun accorde à l'autre facette. Il est bien évident que plus la relation positive est complète ($\alpha_{xy} = 1.00$) et plus grande est la certitude d'une convergence de l'ordre des valorisations (ordre allant dans le même sens). De même, parler d'une relation négative entre les valeurs accordées à deux facettes différentes, signifie que les étudiants(es) de notre échantillon tendent à valoriser dans un ordre opposé l'une et l'autre des facettes. Encore ici, il est bien évident que plus la relation négative est complète ($\alpha_{xy} = -1.00$) et plus grande est la certitude d'une inversion dans l'ordre des valorisations (ordre allant dans le sens inverse).

Lorsqu'un ensemble d'individus tend à se classifier dans le même ordre par rapport à des aspects différents, nous pouvons réunir ces aspects dans un même groupe de sélection. Au contraire, lorsqu'un ensemble d'individus tend à se classifier dans un ordre inverse par rapport à des aspects différents, nous pouvons exclure ces aspects d'un même groupe de sélection.

C'est dans cette perspective de regroupement que nous utilisons les mesures se rapportant au sens et à la grandeur des relations qui articulent les différentes facettes de la vie des étudiants(es). Nous voulons réunir les facettes qui s'imbriquent et séparer les facettes qui se dissocient. Puis, partant de là, nous voulons voir

si les imbrications et les dissociations entre les facettes correspondent à l'articulation de certains modèles culturels.

Pour mieux distinguer les imbrications et les dissociations, nous avons entouré le point "0.00" de relation neutre, d'une intervalle fixée entre les points "-.0999" (faible grandeur de sens inverse) et ".0999" (faible grandeur de même sens).

TABLEAU I.D.2.1.: Présentation synthétique* du sens et de la grandeur des relations entre les valeurs accordées par les étudiants(es) aux différentes facettes de leur vie (Q.16)

Aspects de la vie	Relation: sens et grandeur					
	Positif		Négatif		Neutre positif faible et négatif faible	
Etude	choix prof.	.6042	amour-sécurité	-.1283	part.politique	-.0595
	avenir	.4052	amis-rel. interp.	-.1200	loisirs	-.0402
	argent	.3026	ass. communautaire	-.1186	vie spir. religion	.0284
	famille	.2503				
	insertion sociale	.1837				
Avenir	insertion sociale	.6227	amour-sexualité	-.1357	ass.communaut.	-.0892
	choix prof.	.5590	loisirs	-.1357	vie spir.-religion	-.0879
	étude	.4057			amis-rel.int.	-.0611
	famille	.3580			part.politique	-.0300
	argent	.3563				
Choix orientation professionnelle	étude	.6042	vie spirit. religieuse	-.1937	ass.commun.	-.0932
	avenir	.5590	amour-sexualité	-.1053	part.politique	-.0756
	argent	.3667			loisirs	.0231
	insertion sociale	.3205			amis-relation int.	-.0660
	famille	.2647				

TABLEAU I.D.2.1. (suite)

Aspects de la vie	Relation: sens et grandeur		
	Positif	Négatif	Neutre positif faible et négatif faible
Argent	choix prof. .3667 avenir .3580 insertion sociale .3067 étude .3026 famille .1330	vie spirituelle - religieuse -.1378	amis et rel.int.-.0035 ass. commun. .0153 part.politique .0435 amour-sexualité .0686 loisirs .0829
Loisirs	amis et rel. int. .4934 ass.commun. .3226 amour-sex. .2515 famille ,1691 insertion sociale .1203 part.polit. .1027	avenir -.1357	étude -.0402 choix prof. .0231 vie sprit. - religion .0683 argent .0829
Amour et sexualité	amis et rel. interp. .4058 loisirs .2515 part.polit. .1646	avenir -.1357 étude -.1283 famille -.1096 choix prof. -.1053	ass. commun. -.0301 vie spirit. - religion .0178 insertion soc. .0681 argent .0686
Amis et relations interpersonnelles	loisirs .4934 amour - sexualité .4058 ass. commun..2564 part, politique .1900 insertion sociale .1738	étude -.1200	avenir -.0611 argent -.0035 vie spirit. - religion .0610 famille .0623 choix prof. .0660

TABLEAU I.D.2.1. (suite)

Aspects de la vie	Relation: sens et grandeur		
	Positif	Négatif	Neutre positif faible et négatif faible
Famille	avenir .3580 insertion sociale .3525 choix prof. .2647 étude .2503 loisirs .1691 assoc.comm. .1548 vie spir. - religion .1459 argent .1330	amour-sex. -.1096	amis et relations interp. .0623 part.politique .0251
Vie spirituelle et religieuse	assoc.comm. .2955 insertion sociale .2123 famille .1459	choix prof. -.1937 argent -.1378	avenir -.0879 amour-sex. .0178 étude -.0284 part.politique .0572 amis et relat. .0610 loisirs .0683
Insertion sociale	avenir .6227 famille .3525 choix prof. .3205 argent .3067 vie spirit. .2123 étude .1837 amis et rel. int. .1738 assoc.comm. .1511 loisirs .1203		amour-sexualité .0681 part.politique .0619

TABLEAU I.D.2.1. (suite)

Aspects de la vie	Relation: sens et grandeur					
	Positif		Négatif		Neutre positif faible et négatif faible	
Participation politique	assoc.comm.	.3725			choix prof.	-.0756
	amis et relations	.1900			étude	-.0595
	amour-sex.	.1646			avenir	-.0300
	loisirs	.1027			famille	.0251
					argent	.0435
					vie spirit.	.0572
					insert.sociale	.0619
Association participation communautaire	part.polit.	.3725	étude	-.1186	choix prof.	-.0932
	loisirs	.3226			avenir	-.0892
	vie spirit. religieuse	.2955			amour-sexualité	-.0301
	amis et rel. int.	.2564			argent	.0153
	famille	.1548				
	insertion sociale	.1511				

* Pour voir les croisements détaillés des distributions, cf. à l'appendice X.

Une première lecture des relations nous permet de discerner quatre groupes de facettes qui reçoivent des valorisations allant dans le même sens (association positive), à savoir:

groupe 1 : étude, choix de l'orientation professionnelle, avenir, argent, famille, insertion sociale

groupe 2 : loisirs, amis et relations interpersonnelles, amour et sexualité, participation politique

groupe 3 : amis et relations interpersonnelles, loisirs, insertion sociale, participation politique, associations communautaires

groupe 4 : insertion sociale, vie spirituelle et religieuse, associations communautaires, famille.

Nous avons donc quatre groupes de facettes homogènes entre eux. Mais, ils ne sont pas nécessairement hétérogènes entre eux. Autrement dit, leur homogénéité interne n'implique pas, à première vue, que les valeurs accordées à chacune des facettes d'un groupe soient diamétralement opposées aux valeurs accordées à chacune des facettes d'un autre groupe. D'ailleurs, comme nous pouvons le voir, certaines facettes font partie de plus d'un groupe.

A quels résultats arrivons-nous lorsque nous comparons une à une les facettes de chaque groupe?

Avant de procéder à cette comparaison, nous avons voulu éliminer toutes les associations qui ont très peu de "chances" de se confirmer à l'étendue de la population étudiante globale du C.V.M. A cause du faible nombre d'effectifs qui apparaissent à une ou plusieurs cases de presque tous les tableaux de croisements, nous avons dû effectuer nos mesures de relation en réduisant le nombre de catégories des facettes. Autrement dit, au lieu de mettre en relation

des facettes décrites par trois niveaux d'importance (valorisation), nous devons travailler avec des facettes à deux dimensions, à savoir, "grande valorisation" et "moyenne et faible valorisation". Ce faisant, nous avons dû, également, reprendre les mesures d'association G_{xy}.

Voyons à quels résultats nous conduisent ces croisements.

TABLEAU I.D.2.2. : Présentation synthétique* du sens, de la grandeur et de la portée des relations entre les valeurs accordées par les étudiants(es), aux différentes facettes de leur vie (Q.16)

Marge de confiance : 98%

CHI^2 à $p \leq 2\%$ et dl 1 = 5.412

Degré de liberté : 1

Relations significatives

Facettes	Mesures	
	G_{xy}	CHI^2
1. étude - avenir	.4617	20.28
2. étude - choix professionnel	.6648	52.47
3. étude - argent	.3116	7.45
4. étude - famille	.3335	7.45
5. avenir - choix professionnel	.6591	52.48
6. avenir - argent	.3943	12.70
7. avenir - famille	.4484	17.02
8. avenir - vie spirituelle	-.3932	7.82
9. avenir - insertion sociale	.6393	33.32

TABLEAU I.D.2.2. (suite)

Facettes	Mesures	
	G_{xy}	CHI^2
10. choix prof. - argent	.3608	11.72
11. choix prof. - famille	.3378	10.18
12. choix prof. - vie spirituelle	-.4360	9.90
13. choix prof. - insertion sociale	.2946	7.12
14. argent - insertion sociale	.2634	6.37
15. loisirs - amis et relations	.5302	26.56
16. loisirs - associations	.5750	16.07
17. amour et sexualité - amis et relations	.3920	14.87
18. amis et relations - insertion sociale	.3339	8.94
19. famille - insertion sociale	.4028	16.39
20. famille - association	.3442	6.15
21. vie spirituelle - associations	.5700	15.47
22. participation politique _ associations communautaires	.4373	5.57

Relations non-significatives Facettes	Mesures $G_{x\,y}$	CHI^2
1. étude - loisirs	-.0616	2.25
2. étude - amour et sexualité	-.1163	1.10
3. étude - amis et relations	-.1353	1.40
4. étude - vie spirituelle	-.2452	2.68

TABLEAU I.D.2.2. (Suite)

Relations non-significatives(suite)	Mesures	
Facettes	G_{xy}	CHI^2
5. étude - insertion sociale	.2604	4.74
6. étude - participation politique	-.3118	3.26
7. étude - associations	-.2605	3.35
8. avenir - loisirs	-.0301	.078
9. avenir - amour et sexualité	-.1466	1.86
10. avenir - amis et relations	.0710	.407
11. avenir - participation politique	-.2818	2.66
12. avenir - associations	-.1730	1.44
13. choix prof. - loisirs	-.0034	.001
14. choix prof. - amour et sexualité	-.1387	1.78
15. choix prof. - amis et relations	.0224	.045
16. choix prof. - participation politique	-.2874	2.82
17. choix prof. - associations	-.1479	1.10
18. argent - loisirs	.1014	.929
19. argent - amour et sexualité	.0291	.076
20. argent - amis et relations	-.0252	.054
21. argent - famille	.1026	.9582
22. argent - vie spirituelle	-.2062	1.57
23. argent - participation politique	-.0143	.006
24. argent - associations	.0415	.046
25. loisirs - amour et sexualité	.1668	2.73
26. loisirs - famille	.1889	3.37
27. loisirs - vie spirituelle	.1136	.033
28. loisirs - insertion sociale	.1692	2.59
29. loisirs - participation politique	.0331	.033
30. amour et sexualité - famille	-.1398	1.69
31. amour et sexualité - vie spirituelle	.2079	1.95
32. amour et sexualité - insertion sociale	.0724	.468
33. amour et sexualité - participation politique	.2373	1.78
34. amour et sexualité - associations	.1323	.839

TABLEAU I.D. 2.2. (suite)

Relations non-significatives (suite) Facettes	Mesures G_{xy}	CHI^2
35. amis et relations - famille	.0431	.163
36. amis et relations - vie spirituelle	-.1221	.649
37. amis et relations - participation politique	.1086	.307
38. amis et relations - associations	.3052	3.58
39. famille - vie spirituelle	.1316	.785
40. famille - participation politique	-.0859	.217
41. vie spirituelle - insertion sociale	.0714	.203
42. vie spirituelle - participation politique	.0631	.061
43. insertion sociale - participation politique	.1516	.725
44. insertion sociale - associations	.1800	1.58

* Pour voir les croisements détaillés des distributions, cf. à l'appendice X

En comparant le sens et la grandeur des relations obtenues par cette seconde forme de croisements (Tableau I.D.2.2.) au sens et à la grandeur des relations obtenues lors de la première forme de croisements (Tableau I.D.2.1.), nous observons que, dans la majorité des cas, la grandeur de la relation varie mais sans en affecter le sens. Les exceptions à cette généralité sont de deux types, dont seul le second type nous oblige à changer quelque peu la composition des quatre groupes de facettes discernés plus haut. Le premier type d'exceptions

recouvre tout changement dans le sens de la relation, mais dont l'ampleur n'arrive pas à compromettre la composition des groupes de facettes. Les couples de facettes suivants sont couverts par cette exception :

Couples	Premier croisement	Second croisement
avenir - amis et relations	-.0611	.0710
choix prof. - amis et relations	-.0660	.0224
argent - participation politique	.0435	.0143
famille - participation politique	.0251	-.0859

Le second type d'exceptions se rapporte à tout changement du sens ou de grandeur de la relation dont l'ampleur vient à compromettre la composition des groupes de facettes originaux. Nous retrouvons ici les couples de facettes suivants:

Couples	Premier croisement	Second croisement
loisirs - participation politique	.1027	.0331
amour et sexualité - vie spirituelle	.0178	.2079
amour et sexualité - associations	-.0301	.1323
amis et relations - vie spirituelle	.0610	-.1221
insertion sociale - vie spirituelle	.2123	.0714
insertion sociale - participation politique	.0619	.1516

Ces quelques modifications nous entraînent à changer quelque peu la composition des groupes "2", "3" et "4": ils deviennent :

groupe 2: loisirs; amis et relations; amour et sexualité
groupe 3: loisirs; amis et relations; insertion sociale; associations
groupe 4: amour et sexualité; insertion sociale, associations; famille.

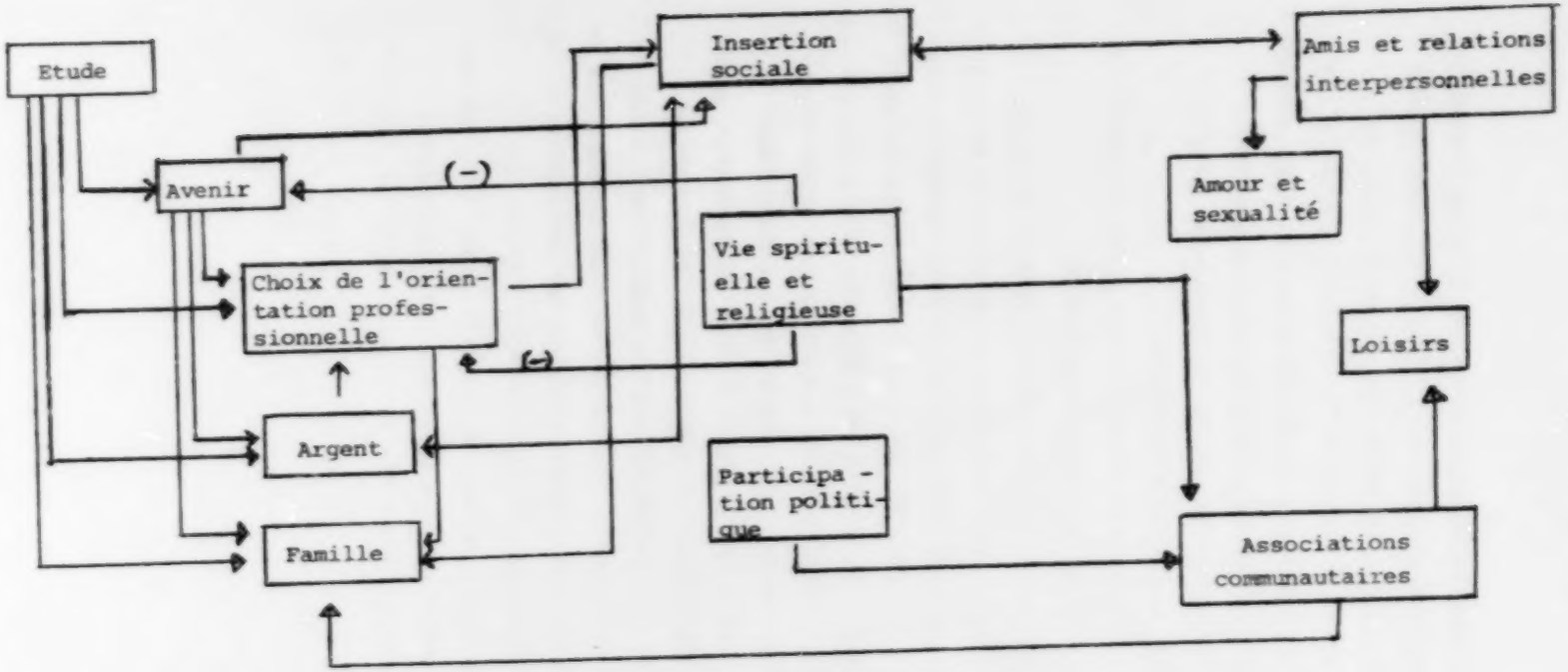
En retranchant la facette famille du groupe 4 et en comparant ensuite les composantes des groupes "2", "3" et "4", nous voyons qu'il est possible de retenir ensemble les facettes "loisirs", "amis et relations", "amour et sexualité", "insertion sociale" et "associations". Cela nous laisse, en définitive, avec deux groupes de facettes qui présentent une homogénéité interne, à savoir:

groupe A: étude, avenir, choix professionnel, argent, famille, insertion sociale.

groupe B: loisirs, amis et relations, amour et sexualité, insertion sociale, associations.

Il reste maintenant, d'une part, à savoir si ces résultats tirés à partir d'un échantillon représentatif de la population étudiante du C.V.M., peuvent être généralisés, avec un faible risque d'erreur, à l'ensemble de cette population, à voir, d'autre part, de quelle façon s'articulent les différentes facettes à l'intérieur des groupes discernés. Par la mesure de la signification statistique des relations propres à chacune des couples de facettes (dans le présent cas, c'est le CHI^2), nous pouvons juger du caractère accidentel ou général des relations et, par le fait, de la partie des groupes constitués. Par le calcul des mesures d'implication (dans le présent cas il s'agit de Txy et de Tyx) des composantes de chaque couple de facettes, nous pouvons mettre au clair l'articulation interne et externe des groupes.

L'examen des différentes valeurs de signification (cf. Tableau I.D.2.2.) et de la grandeur des implications (cf. appendice X), nous révèle la structure suivante des relations entre les facettes.



Notes:

"a" ⟶ "b": signifie que l'influence de la facette "a" sur la facette "b" est un peu plus grande que l'influence inverse.

"b" ⟶ "b": signifie que l'influence de la facette "a" sur la facette "b" est beaucoup plus grande que l'influence inverse.

a (-) b signifie que les valorisations accordées à chacune des facettes sont inversement reliées.

Figure I.D.1.: Relations, sens et implications, entre les valeurs accordées aux facettes de la vie actuelle des étudiants.

Cette mise au clair des relations entre les facettes de la vie des étudiants, de leur grandeur, de leur sens et de leur signification statistique, nous conduit aux trois observations suivantes:

d'abord, nous le voyons, plusieurs relations observées entre les facettes du groupe B, ne peuvent pas être rapportées à l'ensemble de la population étudiante du C.V.M. - il y a, de fait, en dehors du groupe A différents regroupements de facettes et, non pas, un autre groupe de facettes comme tel;

ensuite, il est manifeste que l'insertion sociale est une facette qui s'associe surtout avec les composantes du groupe A;

enfin, il y a, à coup sûr, une homogénéité dans le sens des valorisations accordées aux composantes du groupe A, mais, exception faite des couples "choix professionnel - vie spirituelle" et "avenir - vie spirituelle", il n'y a pas d'opposition entre les facettes du groupe A et les regroupements de facettes extérieures à ce groupe. Autrement dit, nous ne sommes pas en présence d'exclusions mutuelles de facettes qui témoignent d'une incompabilité significative au plan des valorisations. De fait,règle générale, très peu d'étudiants(es) favorisent fortement les facettes du groupe A et faiblement les facettes des autres regroupements; de même que très peu d'étudiants(es) favorisent fortement les facettes des autres regroupements et faiblement les facettes du groupe A.

TABLEAU I.D.2.3. : Répartition de la population étudiante de notre échantillon dont les valorisations sont exclusives, par couples de facettes (en pourcentage)

couples de facettes	Répartition — Valorisations: groupe A:forte autres: faible (1)	groupe A: faible autres: forte (2)	(1) (2)	(1)/(2)
étude - amour	6.4	1.8	8.2	3.6
étude - amis	4.9	2.9	7.8	1.7
étude - loisirs	8.0	1.6	9.6	5.0
étude - politique	41.1	0.5	41.6	82.2
étude - associations	35.6	0.5	36.1	71.2
avenir - amour	5.7	4.6	10.3	1.2
avenir - amis	4.4	5.7	10.1	0.8
avenir - loisirs	8.5	4.4	12.9	1.9
avenir - politique	37.9	1.9	39.8	19.9
avenir - associations	33.2	2.6	35.8	12.8
profession - amour	5.4	4.6	10.0	1.2
profession - amis	2.9	6.1	9.0	0.5
profession loisirs	6.2	4.6	10.8	1.4
profession - politique	35.9	2.1	38.0	17.1
profession - associations	31.2	2.1	33.3	14.9
argent - amour	2.3	8.7	11.0	0.3
argent - amis	2.2	13.7	15.9	0.2
argent - loisirs	4.4	8.5	12.9	0.5
argent - politique	20.5	2.5	23.0	8.2
argent - associations	17.6	5.0	22.6	3.5
famille - amour	4.8	10.5	15.3	0.5
famille - amis	3.0	11.8	14.8	0.3
famille - loisirs	4.4	7.5	11.9	0.6
famille - politique	21.8	3.6	25.4	6.1
famille - associations	18.8	3.0	21.8	6.3

Cf. Appendice X

3. Conclusion

Cette lecture des tendances générales nous fait dire que la valorisation se porte surtout vers ce que l'on pourrait appeler "l'utilitaire économique individuel", à savoir, la préparation de l'individu à sa réussite au sein de la société adulte de travail.

En effet, de façon significative, beaucoup plus que pour tout autre aspect, les étudiants(es) s'accordent au plan des valeurs qu'ils attachent à la connaissance, à la compétence, au choix d'une profession, à l'avenir et à la sécurité financière. Ce qui regarde la vie re et ré-créative, la vie socio-affective et l'engagement socio-politique, n'obtient pas la même importance ni la même cohésion. A ce sujet, d'ailleurs, il semble exister une nette séparation entre le souci d'existence personnelle (mon avenir, mon choix professionnel, mes études) et le souci d'existence collective (action communautaire, action politique) et ce, au profit du premier. En cela, les étudiants(es) du C.V.M. se rapprochent des tendances manifestées par d'autres étudiants(es) de niveau collégial ou de niveau secondaire (par exemple: domination des aptitudes personnelles, de l'ambition, de la volonté, de la préparation à la carrière et à son avenir).[30]

Par contre, le fait de s'entendre et de valoriser surtout certaines dimensions de la vie, n'entraîne pas les étudiants(es) à

---

30. Cf. Lise Bissonnette, "Le projet ASOPE: Portrait paradoxal des 'deux jeunesses' québécoises" in Le Devoir, 12 septembre 1975; P. Béland, Les attentes des étudiants de niveau collégial, traduction scolaire d'un milieu économique.

exclure systématiquement de leur champ de valorisation les autres dimensions de la vie, mais, à leur donner une place secondaire. En cela, les étudiants(es) du C.V.M. sont, dans leur ensemble, les témoins de leur société, société qui s'attend à ce que le jeune s'attarde, surtout, à préparer son intégration à la vie économique; société qui lui fait miroiter la possibilité d'arriver, par ses propres efforts, sa propre volonté, sa propre compétence, à faire partie des échelons les plus avantageux de la hiérarchie sociale; société qui accorde, bien sûr, de l'importance à la vie affective, aux relations interpersonnelles et aux loisirs, mais une importance qui est trop souvent limitée par les exigences de l'activité économique et trop souvent présentée comme symbole de la réussite sociale ou garantie de cette réussite; société, enfin, qui n'arrive pas à lier l'expression de la valorisation du personnel au souci personnel du communautaire.

E. Expérience scolaire

L'examen de la dimension "Expérience scolaire" permet de dégager des informations sur: le choix de l'institution, le programme, l'expérience pédagogique, l'itinéraire académique, la durée de la scolarité et celle des études personnelles, les motifs relatifs à la poursuite des études, les intérêts des étudiants.

E.1 Choix de l'institution

Sur ce point, une variable a été prise en considération, à savoir: l'ordre du C.V.M. dans le choix de l'établissement par les étudiants. Il est important de noter que 70.2% ont indiqué que le C.V.M. avait été leur premier choix; 17% avaient choisi un autre collège en premier et 5.1% avaient pris le C.V.M. comme un collège offert au repêchage.[31]

TABLEAU I.E.1.1.: Distribution de notre population selon la priorité de choix de l'établissement (Q.80)

Priorité du choix de l'établissement	Distribution		
	nb	%	%cum
Collège du Vieux Montréal, 1er choix	273	70.2	70.2
Autre choix	66	17.0	87.2
Collège offert au repêchage	20	5.1	92.3
le S.R.A.M. (n'existait pas)	30	7.7	100.0
Total	389	100.0	-

n.c. 34, 8.4%

31. A l'automne 75, nous retrouvons encore près de 7 étudiants sur 10 inscrits, pour qui le C.V.M. avait été le collège de premier choix. Cf. le Rapport concernant les attentes et satisfaction des étudiants par programme, op. cit. Annexe B-1.

Le cas de ceux qui sont venus au C.V.M. avant l'existence du S.R.A.M. est difficile à déterminer. En effet, on ne sait pas si le C.V.M. avait été à l'origine leur premier, deuxième ou troisième choix. Ils représentent tout de même 7.7% des répondants (cf. ci-dessus).

E. 2 Le choix de programme

1. L'accès au programme

Les "cahiers de l'enseignement collégial 1974-1975" déterminent en leur article 14, les conditions d'admission dans un collège à titre d'étudiant régulier. Le candidat doit:

(1) être détenteur d'un certificat de fin d'études secondaires (secondaire V);

(2) satisfaire aux exigences spécifiques du programme choisi;

(3) répondre aux conditions particulières du collège.

L'article 17 par ailleurs précise que l'étudiant régulier ne peut s'inscrire à un cours pour lequel il n'a pas les prérequis. Il est donc important de souligner que les étudiants qui s'inscrivent sans difficulté à leur programme sont ceux qui remplissent pleinement les conditions requises.

Le tableau ci-dessous donne les résultats de la distribution de notre échantillon selon l'ordre du choix de programme par les étudiants.

TABLEAU I.E.2.1.: Distribution de notre population selon l'obtention d'un premier choix de programme pour H-75 (Q. 82)

Obtention d'un premier choix de programme	Distribution nb	%	%cum
OUI	325	90.3	90.3
NON	35	9.7	100.0
Total	360	100.0	-

n.c. 63, 14.9%

A la session H-75, 9 étudiants sur 10 étaient inscrits à leur "premier choix de programme" [32] . Cependant, tous ne l'ont pas obtenu dès leur entrée au C.V.M. (voir tableau I.E.2.1.1.).

TABLEAU I.E.2.1.1.: Distribution de notre population selon le moment d'obtention du programme de premier choix (Q.83)

Moment d'obtention du Programme de premier choix	Distribution nb	%	%cum
Dès votre entrée au C.V.M.	294	82.4	82.4
A la suite d'un changement d'orientation	63	17.6	100.0
Total	357	100.0	-

n.c. 66, 15.6%

(32) Si l'on se rapporte au Rapport concernant les attentes et satisfaction des étudiants par programme, op.cit. Annexe B-1, dont l'échantillon est représentatif des programmes, il semble bien que le nombre d'étudiants qui ont obtenu leur premier choix de programme, au début de l'année scolaire 75-76 est sensiblement plus réduit, soit 7 sur 10. Cf. Annexe B-2

Il apparaît clairement que des 90.5% des étudiants qui ont obtenu leur programme de premier choix, seulement 82.4% y ont eu accès dès leur entrée au C.V.M. . En ce qui concerne les choix secondaires (cf. tableau I.E.2.1.2.), 32 étudiants sur 43 ont pris le C.V.M. comme deuxième ou troisième choix, tandis que 11 le prenaient comme programme offert au repêchage.

TABLEAU I.E.2.1.2.: Distribution selon l'inscription au programme des choix secondaires (Q.84)

	Distribution		
Inscription au programme des choix secondaires	nb	%	%cum
Un autre de vos choix,2e et 3e	32	74.4	74.4
Programme de repêchage	11	25.6	100.0
Total	43	100.0	-

Des contradictions importantes se dégagent de la distribution des fréquences entre les questions 82, 83, 84, relatives au choix des programmes. En effet, il semble que certains étudiants aient répondu à des questions auxquelles ils n'avaient plus droit du moment qu'ils avaient déjà répondu "oui" ou "non" à la question 82. Ainsi, en départageant ceux qui ont répondu "oui" à cette question - entre l'obtention du programme de premier choix dès l'entrée au C.V.M. et à la suite d'un changement d'orientation - , on se retrouve avec un total de 357 au lieu de 325 (cf. tableau I.E.2.1.).

De même, en considérant le nombre des "non" à la question 82, c'est-à-dire, 35 étudiants, on aurait dû retrouver ce nombre à la

question 84 relative aux inscriptions de 2e et 3e choix. Or, nous nous retrouvons avec un total de 43 étudiants (cf. tableau I.E.2.1.2.).

Ces contradictions nous contraignent à faire des réserves quant à la précision des résultats. Toutefois, pour ce qui est de l'analyse proprement dite de l'accréditation et de la participation, seul l'accès au programme de 1er choix (Q.82) constitue la variable privilégiée et retenue. Un fait reste certain, une partie des effectifs supplémentaires que nous retrouvons ici, provient d'erreurs qui se sont glissées au moment où les étudiants(es) répondaient au questionnaire. Cela nous est apparu lorsque nous avons procédé au recoupement entre les variables: ordre du C.V.M. dans le choix de l'étudiant(e) et accès au programme de premier choix.

TABLEAU I.E.2.1.3.: Rapports entre le choix de l'établissement, le programme de 1er choix et l'inscription à ce programme.

Programme obtenu (Q.83) / Programme non obtenu (Q.84) — Coll. 1er choix (Q.80)	Inscrit au programme de 1er choix (Q.82) — OUI (1)		NON (2)		Total
	(1)	Après changement d'orientation (2)	Un autre choix (2)	Repêchage (2)	
1. Premier choix	184	34	12	2	232+7
2. 2e et 3e choix	47	6	5	1	59+5
3. Collège offert au repêchage	9	3	4	2	18+1
4. Le SRAM n'existait pas					
Total . 1	240	43	21	5	309+13
Total . 2	283+8 = 291		26+5 = 31		309+13 = 32

Nous n'avons pas les renseignements au sujet de 325 étudiants(es) qui ont déclaré avoir obtenu leur programme de 1er choix. Cependant, l'étude du tableau est intéressant du point de vue qui nous concerne

ici. Les chiffres qui apparaissent dans la mini case des première, deuxième et quatrième colonnes du tableau, illustrent les erreurs des étudiants (es). Ils désignent les étudiants(es) qui ont répondu "oui" à la question 82, mais qui, n'ayant pas respecté les instructions, sont passés (es) à la question 84, ce qui fait un déficit de huit répondants à la question 83. Cinq autres étudiants ont, par ailleurs, répondu "non" à la question 82, mais nous ne les retrouvons pas à la question 84.

Ceci étant dit, voyons maintenant s'il y a une relation de l'ordre du collège du Vieux Montréal dans le choix de l'étudiant(e) et le choix d'accéder au programme de premier choix.

TABLEAU 7.E.2.1.4.: Distribution de notre population selon l'inscription au collège de premier choix et l'accès au programme de premier choix

	Accès au programme de premier choix (Y)		
Collège de premier choix: C.V.M. (X)	OUI	NON	Total
Oui	222	17	239
Non	69	4	83
Total	291	31	322

nc: 132, 31.2%

$T(x;y) = .0136$

$CHI^2 \simeq 1.3863$ $nT(x;y) = 6.07$, significatif, $p \leq 2\%$, $dl = 1$

$\vec{Txy} = .010$; $\vec{Tyx} = .018$

Le croisement de ces variables nous indique une relation significative, mais très faible. De plus, la relation yx est plus forte que la relation xy ($T\overrightarrow{yx}$ = .018 ; $Tx\overrightarrow{y}$ = .010). Cela veut dire que l'étude de l'ordre du C.V.M. dans le choix du collège en fonction de l'accès au programme de premier choix, est plus révélatrice de la relation entre ces deux variables, que l'étude de l'accès au programme de premier choix en fonction de l'ordre du C.V.M. dans le choix du collège.

En fait, l'accès au programme de premier choix n'est pas déterminé par l'ordre du C.V.M. dans le choix que font les étudiants(es) au sujet de l'institution d'enseignement qu'ils (elles) désirent fréquenter. Cependant, il n'échappe pas totalement à l'influence de ce premier choix. En effet, en comparant ceux et celles qui ont accès et qui n'ont pas accès à leur programme de premier choix, nous constatons que le premier groupe se compose de beaucoup plus que le second, d'étudiants(es) qui ont effectivement choisi le C.V.M. en premier lieu (76% contre 55%).

2. Le type de programme

Au collégial, deux champs de formation s'offrent aux étudiants(es) dans le choix de leur programme, à savoir: les programmes dits généraux qui donnent un enseignement général de deux années et qui préparent à l'entrée dans les universités; et les programmes dits professionnels, conduisant au marché du travail. Cette catégorie d'enseignement dure de 4 à 6 sessions. Voici d'abord la distribution de notre échantillon selon le type de formation.

TABLEAU I.E.2.2.: Distribution de notre population selon le type de formation (Q.60)

Type de formation	Distribution		
	nb	%	%cum
générale *	141	35.5	35.5
professionnelle	256	64.5	100.00
Total	397	100.0	-

nc. 23, soit 6%

Voici maintenant la distribution de notre échantillon selon

* Parmi ces 26 non codés, nous avons écarté le secteur des Arts plastiques (10 filles et 3 garçons) pour les raisons indiquées dans la section sur la description de la population et des techniques d'échantillonnage.

le type de spécialisation.*

TABLEAU I.E.2.3. : Distribution de notre population selon le type de spécialisation.

Secteurs de spécialisation	Distribution		
	nb	%	%cum
Sciences générales	33	8.0	8.0
Sciences humaines	63	15.4	23.4
Sciences de l'administration	22	5.4	28.8
Arts plastiques	13	3.2	32.0
Lettres	23	5.6	37.6
Techniques générales	54	13.2	50.8
Techniques de la Santé	53	12.9	63.7
Techniques humaines	33	8.0	71.7
Techniques de l'administration	36	8.8	80.5
Arts appliqués	80	19.5	100.0
Total	410	100.0	-

* Les secteurs de formation ont été identifiés de la façon suivante:

Sciences générales = Sciences de la Santé et Sciences pures et appliquées

Sciences humaines = Droit, Géographie, Histoire, Philosophie, Psychologie, Sciences de l'Education, Sciences sociales.

Sciences administratives = Sciences de l'administration

Arts plastiques = Arts plastiques

Lettres = Lettres anglaises et françaises

Techniques générales et appliquées = Techniques d'architecture, Techniques de génie civil, Techniques de mécanique, Electrotechnique, métallurgie et soudure

Techniques de la Santé = Techniques infirmières

Techniques administratives = Techniques de l'administration, Informatique

Arts appliqués = Céramique, Esthétique de présentation, Aménagement d'intérieurs, Photographie, Graphisme, Techniques de design

Techniques humaines = Education spécialisée, Assistance sociale, Techniques de loisirs.

Notons bien qu'il est de plus en plus courant d'appeler les secteurs de la formation personnelle, "Technologie de" au lieu de "Techniques de".

E-3 Expérience pédagogique

Le cadre pédagogique : le multi et le traditionnel.

Une fois inscrits(es) à un programme de cours, les étudiants(es) du C.V.M. peuvent participer à la nouvelle expérience dite du multi (multidisciplinaire).

Si on se rapporte à la littérature des promoteurs de l'expérience multidisciplinaire [33] à l'encontre du système traditionnel, le "MULTI" se veut plus épanouissant pour l'étudiant. Certains de ses objectifs visent à impliquer beaucoup plus l'étudiant et à l'amener à faire la découverte de ses propres intérêts. Le professeur ne se contente plus de transmettre des connaissances. Son devoir, voire sa vocation, est d'aider l'étudiant "à apprendre à apprendre, à apprendre à découvrir".

---

33. A. Briggs et G. Michaud, pris dans Gérard Bélanger et Gilles Monette "Expérience Multi au CEGEP du Vieux Montréal: Perspectives globales", in Le Multi, 16.

En deux années d'existence, quelle est l'audience du Multi au C.V.M.? En fait, des deux tableaux ci-dessous, le premier indique le poids du Multi au C.V.M., le deuxième, son audience parmi les étudiants.

TABLEAU I.E.3.1. : Distribution de notre population selon le cadre pédagogique (Q.61)

	Distribution		
Cadre pédagogique	nb	%	%cum
MULTI	21	5.3	5.3
Traditionnel	376	94.7	100.0
Total	397	100.0	-

n.c. 26, 6.1%

Nous pouvons constater que presque la totalité de nos répondants demeurent dans le cadre traditionnel d'enseignement. Très peu s'orientent vers l'expérience multidisciplinaire du "Multi". De façon très précise, nous constatons que le "Multi" n'a pas une grande audience au C.V.M.. En effet, même si 47.4% des étudiants savent qu'il existe, seulement 5.3% y sont inscrits; d'autre part, 52.6% des étudiants n'en ont jamais entendu parler. Nous ne disposons,malheureusement,pas de données nous permettant de déterminer si, depuis sa création, le nombre d'étudiants inscrits au Multi a, soit augmenté, soit diminué [34].

34. Nous savons, toutefois, qu'au début de l'automne 75, sur un échantillon de près de 600 étudiants, seulement 2.3% d'entre eux étaient inscrits au "Multi". Cf. Le rapport sur les attentes et la satisfaction des étudiants face à leur programme d'études, op.cit.,annexe B-3

Si nous voulions trouver des explications quant au peu d'étudiants(es) inscrits(es) au Multi, il faudrait, sans doute, nous attarder aux intérêts et aux motivations des étudiants(es) du niveau collégial. Mais il faudrait également s'attarder à l'organisation même du Multi, à ses possibilités en termes de locaux, de personnes ressources, de fonds. D'ailleurs, tant que le Multi sera une expérience au sein de projet du C.V.M., il peut apparaître souhaitable, aussi bien pour la direction du collège que pour les intéressés du Multi, que le nombre d'étudiants(es) en soit restreint.

TABLEAU I.E.3.2.: Distribution de notre population selon sa connaissance du Multi (Q.61)

Connaissance du Multi		Distribution		
		nb	%	%cum
OUI	Inscrits au Multi	21	5.3	5.3
	Inscrits au traditionnel	167	42.1	47.4
NON	Ne connaît pas le Multi	209	52.6	100.0
Total		397	100.0	-

n.c. 26, 6.1%

Le Multi semble, toutefois, être sur-représenté dans notre échantillon car, en réalité, son pourcentage d'inscrits, en tenant compte de la population étudiante globale du C.V.M.,

n'est que de quelque 3%.[35]

E - 4 Itinéraire académique

Nous avons retenu cinq variables pour décrire l'itinéraire académique des étudiants du C.V.M.: la mobilité institutionnelle, la mobilité d'orientation, le désir d'orientation, la continuité des études et les difficultés académiques.

1. Mobilité institutionnelle

Il s'agit de savoir si l'étudiant a changé une ou plusieurs fois de collège depuis le début de ses études post-secondaires. La mobilité institutionnelle des étudiants du C.V.M. s'établit ainsi selon notre échantillon :

TABLEAU I.E.4.1.: Distribution selon la mobilité institutionnelle (Q. 76a)

	Distribution		
Mobilité institutionnelle	nb	%	%cum
Jamais	323	80.4	80.4
Une fois	64	15.9	96.3
Plus d'une fois	15	3.7	100.0
Total	402	100.0	-

n.c. 21, 5%

Le C.V.M. apparaît ici comme une institution qui reçoit et garde une clientèle étudiante assez stable.

35. Information recueillie auprès de M. Normand Dulude, animateur du Socio-culturel au C.V.M.. Ce pourcentage est d'ailleurs très voisin de celui mentionné dans Le rapport sur les attentes et la satisfaction des étudiants face à leur programme d'études, op.cit., annexe B-3

2. Mobilité d'orientation au collégial

Une certaine stabilité apparaît également dans la mobilité d'orientation au niveau collégial. Le tableau ci-dessous indique que 40 étudiants sur 100 ont changé d'orientation. De cette proportion, presque la totalité a changé une fois seulement. Pour la minorité, soit 4% de la population étudiante, il est raisonnable de penser qu'elle éprouve de façon certaine des difficultés qui peuvent être d'ordre académique, psychologique ou autre. Tandis que ceux qui n'ont changé qu'une fois se seraient effectivement rendu compte que leur première orientation n'était ni la meilleure, ni la plus appropriée pour donner les résultats escomptés.

TABLEAU I.E.4.2.: Distribution selon la mobilité d'orientation au collégial (Q. 76b)

	Distribution		
Mobilité d'orientation au collégial	nb	%	%cum
Jamais	238	59.2	59.2
Une fois	148	36.8	96.0
Plus d'une fois	16	4.0	100.0
Total	402	100.0	-

n.c. 21, 5%

3. Relations entre la mobilité institutionnelle et la mobilité d'orientation.

Y a-t-il un certain rapport entre le changement de collège et le changement d'orientation? Seraient-ce les mêmes gens qui changent de collège et d'orientation?

TABLEAU I.E.4.3.: Relations entre mobilité institutionnelle et mobilité d'orientation (Q.76,a,b)

Changement de collège (x)	Changement d'orientation (y) NON	OUI	TOTAL
NON	238	85	323
OUI	16	63	79
Total	254	148	402

$T(x;y) = .138$ $Q = .834$ $\phi = .4402$

$CHI^2 = 77.9$, significatif , $p \leq 2\%$, $dl = 1$

$\overrightarrow{Txy} = .120$ $\overrightarrow{Tyx} = .159$

Ce tableau nous permet de dépister ceux qui ayant changé de collège, ont également changé d'orientation et vice-versa. Le contrôle à l'aide du "φ", du "ϕ" ou du $\overrightarrow{Txy}$ et $\overrightarrow{Tyx}$ - le premier indiquant une simple relation, par exemple, qu'à un changement de collège correspond un changement d'orientation, et le second indiquant le poids de la double implication, à savoir, qu'à un changement de collège correspond un changement d'orientation et vice-versa, et les autres mesures indiquant le sens de l'implication - nous permet de dire qu'à un changement d'orientation ($\overrightarrow{Tyx}$ plus grand que $\overrightarrow{Txy}$) correspond souvent un changement de collège ($\varphi = .834$). Par contre, il ne s'ensuit pas qu'un changement d'orientation entraîne nécessairement un changement de collège ($\phi = .4402$). De fait, des 148 étudiants qui ont changé d'orientation scolaire, il y en a une part plus grande (85.7%) qui n'a jamais changé de collège.

4. Mobilité d'orientation demandée au C.V.M.

Près d'un quart des étudiants ont demandé de changer d'orientation tout en voulant poursuivre leur scolarité collégiale au C.V.M.

TABLEAU I.E.4.4.: Distribution selon la demande de changement d'orientation au C.V.M. (Q. 85)

Demande de changement d'orientation au C.V.M.	Distribution		
	nb	%	%cum
OUI	91	23.7	23.7
NON	293	76.3	100.0
Total	384	100.0	-

n.c. 39, 9.2%

5. Continuité des études

La majorité des étudiants du C.V.M. ont un cycle d'études normal, alors que dans deux cas sur dix, on interrompt les études pour quelques mois ou encore pour plus d'un an.

TABLEAU I.E.4.5.: Distribution de notre population selon l'interruption des études (Q. 76c)

	Distribution		
Interruption des études	nb	%	%cum
Non	336	83.0	83.0
Moins d'un an	38	9.4	92.4
Un an et plus	31	7.6	100.0
Total	405	100.0	-

n.c. 18, 4.2%

6. Difficultés académiques

Les difficultés académiques désignent ici ce que le questionnaire appelle "échecs par résultats insuffisants", "échecs par absence" et "abandon de cours".

6.1. Les difficultés

Dans l'ensemble, la majorité des étudiants poursuivent normalement leurs études, sans difficulté. Les tableaux détaillés ci-dessous établissent la distribution selon les variables concernées. Les proportions suivantes nous indiquent que les échecs par absence sont moins fréquents que ceux par résultats insuffisants ou par abandons de cours.

TABLEAU I.E.4.6.1.1.: Distribution de notre population selon les échecs par absence (Q. 76d).

Echecs par absence	Distribution nb	%	%cum
Aucun	258	64.0	64.0
1 ou 2	97	24.0	88.0
3 et plus	48	12.0	100.0
Total	403	100.0	-

n.c.: 20, 5%

TABLEAU I.E.4.6.1.2.: Distribution de notre population selon les échecs par résultats insuffisants (Q.76e)

Echecs par résultats insuffisants	Distribution nb	%	%cum
Aucun	241	60.0	60.0
1 ou 2	124	31.0	91.0
3 et plus	38	9.0	100.0
Total	403	100.0	-

n.c. : 20, 5%

TABLEAU I.E.4.6.1.3.: Distribution de notre population selon les abandons de cours

Echecs par abandon de cours	Distribution nb	%	%cum
Aucun	217	55.1	55.1
un ou deux	124	31.5	86.5
trois et plus	53	13.4	100.0
Total	394	100.0	-

n.c.: 29, 6.9%

De fait, l'examen de ces trois tableaux montre que les proportions de la réussite scolaire se maintiennent, si nous considérons les absences et les résultats insuffisants. En effet, six étudiants sur dix n'ont jamais connu d'échec; quatre sur dix en ont connu un ou plus, tandis qu'un seul sur dix en a souffert de plus de deux.

6.2. Relations entre les différentes difficultés

Il apparaît clairement que plus de 40% des étudiants connaissent des difficultés académiques dues, soit à l'absence, soit à l'abandon des cours, soit aux résultats insuffisants. Il y a lieu de se demander dans quelle mesure il y a une dispersion ou une cumulation des échecs parmi la population de notre échantillon.

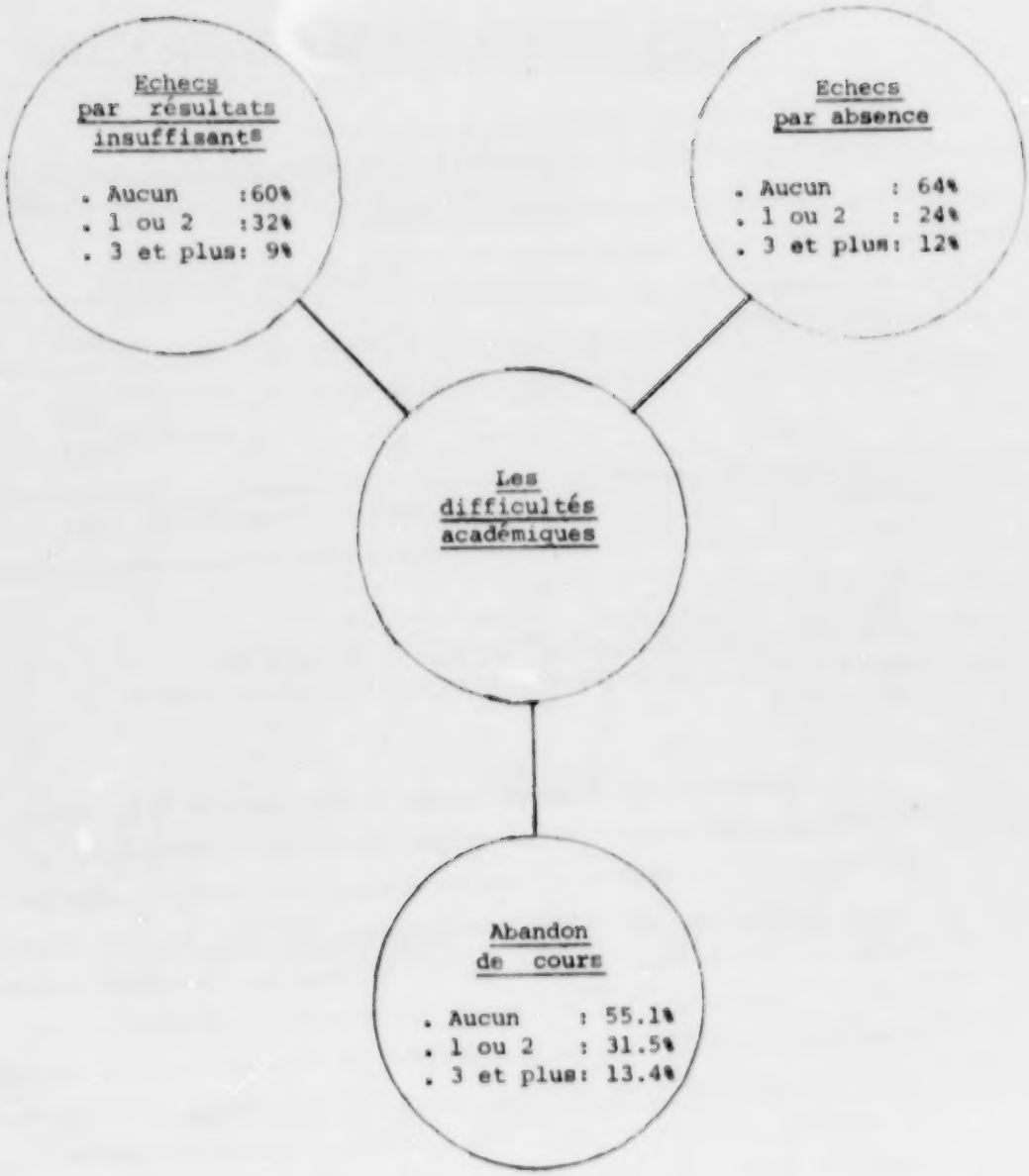


Figure I.E.1.: Répartition des difficultés académiques

6.2.1. Echecs par absence et échecs par résultats insuffisants.

TABLEAU I.E.4.6.2.1.: Distribution de notre population selon les échecs par résultats insuffisants et par absence (Q.76 d,e)

Résultats insuffisants (x)	Echecs par absence (y)			
	0	1 ou 2	3 à 5	Total
0	190	39	11	240
1 ou 2	68	58	37	163
TOTAL	258	97	48	403

η (x;y) = 0.38
$F\eta$ = .38 significatif, $p \leq 2\%$, dl = 401
F = 93.4 significatif, $p \leq 1\%$, $dl_1 = 1$ et $dl_2 = 401$
bxy = 0.21
byx = 0.68

Le croisement des deux variables révèle que 47% (190) des étudiants n'ont connu d'échec ni par résultats insuffisants, ni par absence; 17% (68) n'ont pas eu d'échec par absence, mais un échec ou deux par résultats insuffisants; 12% (39 11) ont connu au moins un échec par absence et pas d'échec par résultats insuffisants, tandis que 24% ont connu des échecs par absence et par résultats insuffisants. Le coefficient de corrélation nous indique qu'il y a une certaine relation entre les phénomènes étudiés, mais il indique, également, qu'il n'y a pas de relation réciproque complète entre eux. A priori, il est difficile de dire laquelle des deux variables est la plus déterminante. Pour trouver le sens de l'implication, nous avons donc à comparer les coefficients de ré-

gression bxy et byx. Leur comparaison nous révèle que la relation yx a plus de force que la relation xy.

En fait, les résultats nous disent que plus un étudiant(e) a des échecs par absence et plus il y a de chance de le retrouver parmi ceux et celles qui ont également des échecs par résultats insuffisants. L'inverse de cette proposition est également vraie, mais elle se réalise beaucoup moins souvent, comme l'illustre bien la comparaison des pourcentages que nous présentons ici-bas, pourcentage qui ne font que reprendre les résultats du tableau précédent.

Echecs résultats insuffisants	Echecs par absence			
	0	1 ou 2	3 à 5	Total
0	.79	.16	.05	1.00
1 ou 2	.42	.35	.23	1.00
0	.74	.40	.23	
1 ou 2	.26	.60	.77	
total	1.00	1.00	1.00	

Echecs résultats insuffisants	Echecs par absence		
	0	1 et plus	Total
0	.79	.21	1.00
1 ou 2	.42	.58	1.00
0	.74	.34	
1 ou 2	.26	.66	
total	1.00	1.00	

6.2.2. Abandons de cours et échecs par absence

Il y a une relation significative entre les abandons de cours et les échecs par absence. Globalement, 44% des étudiants(es) (173) n'ont ni abandonné les cours, ni souffert des échecs par absence; 11% ont eu au moins un échec par absence sans pour autant abandonner de cours; 20% n'ont pas eu d'échec par absence, mais ont abandonné au moins un cours et 25% ont eu au moins, à la fois, un échec par abandon de cours et par absence.

Plus spécifiquement, les mesures nous indiquent que nous sommes en présence de deux relations univoques très voisines (bxy = .43 et byx = .44). Mais, en y regardant de près, nous constatons que cette mince différence est quand même suffisante pour nous informer de la relation la plus significative. En effet, lorsque nous étudions les abandons de cours (x) en fonction des échecs par absence (y), nous observons que :

a. la majorité de ceux et celles qui n'ont pas d'échec par absence, n'ont pas abandonné de cours,

b. la majorité de ceux et celles qui ont eu 1 ou 2 échecs par absence, ont abandonné 1 ou 2 cours,

c. la majorité de ceux et celles qui ont eu 3 à 5 échecs par absence, ont abandonné de 3 à 5 cours.

TABLEAU I.E.4.6.2.2.: Distribution de notre échantillon selon les échecs par absence et l'abandon des cours.

	Echecs par absence (y)			
Abandon des cours(x)	0	1 ou 2	3 à 5	Total
0	173	34	10	217
1 ou 2	63	51	10	124
3 à 5	18	10	26	54
total	254	95	46	395

η (x;y) = .44
F_{η} = .44, significatif , $p \leq 2\%$, dl = 393
F = 92.19, significatif, $p \leq 1\%$, $dl_1 = 1$, $dl_2 = 393$
bxy = .43 ; byx = .44

A l'inverse, lorsque nous étudions les échecs par absence en fonction des abandons de cours, la relation n'a pas la même consistance: seule, la première proposition est vérifiée, à savoir, la majorité de ceux et celles qui n'ont pas abandonné de cours, n'ont pas d'échec par absence (voir le tableau I.E.4.6.2.2.)

En présence d'une relation entre ces deux phénomènes, nous pouvons conclure en disant que le nombre des abandons de cours a plus de chance de varier dans le même sens que les échecs par absence, alors que la relation inverse a moins de chance de se réaliser. Cela touche à 66% des répondants.

6.2.3. Abandon de cours et échecs par résultats insuffisants

Le croisement entre les variables "abandon de cours" et "échecs par résultats insuffisants" montre que 47% (187) des étudiants n'ont pas abandonné de cours, ni eu d'échec par résultats insuffisants; 17% des étudiants (es), sans abandonner des cours, ont néanmoins eu un ou deux échecs par résultats insuffisants; 13% n'ont pas eu d'échec par résultats insuffisants, mais ont abandonné au moins un cours; et le reste, c'est-à-dire, 23% ont connu au moins l'un des deux types de difficultés.

Les deux phénomènes étudiés sont reliés(Λ (x;y) = .37) et cette liaison est significative pour l'ensemble de la population étudiante. Cependant, ils sont moins intimement liés que ne le sont les échecs par absence et les abandons de cours (η (x;y)= .44).

TABLEAU I.E.4.6.2.3.: Distribution de notre population selon les échecs par résultats insuffisants et les abandons de cours.

Echecs,résultats insuffisants(X)	Abandon de cours (Y)			
	0	1 ou 2	3 à 5	Total
0	187	37	11	235
1 ou 2	67	57	35	159
Total	254	94	46	394

Λ (x;y) = 0.37
F_{Λ}= 0.37 est significatif , p$\leq$ 2% et dl = 392
F= 62.2 significatif, p$\leq$ 1% , dl_1 = 1 et dl_2= 392
bxy = .66 ; byx = .21

De fait, la majorité de ceux et celles qui n'ont pas eu d'échec par résultats insuffisants, n'a pas abandonné de cours, alors que la majorité de ceux et celles qui ont connu des échecs a abandonné des cours. L'inverse est également vraie, mais dans une moins grande mesure (bxy = .66 et byx = .21).

6.2.4. Abandons de cours, échecs par absence et échecs par résultats insuffisants.

En effectuant le recoupement des trois types de difficultés académiques décrites ci-dessus, nous pouvons mieux décrire le succès scolaire de nos répondants.

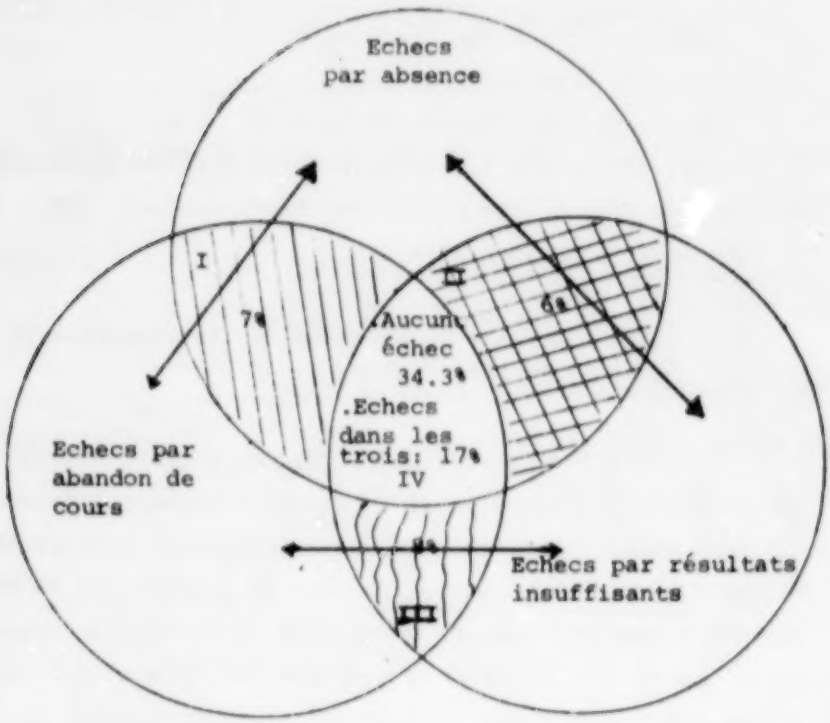


FIGURE I.E. 2: Recoupement des difficultés académiques.

La figure dément ce que l'étude individuelle des difficultés académiques nous révélait, à savoir, que 6 étudiants sur 10 n'avaient

jamais connu d'échec, que 3 sur 10 en avaient connu au moins un et qu'un seul sur dix était touché par plus de deux. En effet, nous constatons que:

- 28% des étudiants(es) ont connu une seule des trois difficultés;
- 21%, deux seulement, à savoir: 7% ont connu des échecs par absence et des abandons de cours, 6% des échecs par absence et par résultats insuffisants, 8% des échecs par résultats insuffisants et des abandons de cours;
- 17%, les trois difficultés;
- 34% n'ont connu aucune difficulté.

Il est donc clair que la cumulation des difficultés académiques atteint une plus grande partie des étudiants(es) (38%), que ne le fait leur dispersion (28%).

6.3. Relations entre la mobilité institutionnelle et les difficultés académiques.

Il y a des relations réciproques significatives entre la mobilité institutionnelle et la réussite scolaire. Cependant, pour les deux types de croisements de variables que nous pouvons contrôler (voir les tableaux plus bas), il s'avère que la mobilité institutionnelle a une incidence plus forte sur la réussite scolaire que ne l'a la réussite scolaire sur la mobilité institutionnelle. Cet incidence de la mobilité institutionnelle marque, par ailleurs, beaucoup plus fortement les variations au sujet des échecs par absence qu'au sujet des échecs par résultats insuffisants.

TABLEAU I.E.4.6.3.1.: Distribution de notre population selon le changement de collège et les échecs par absence (Q. 76 a-d)

Changement de collège (x)	Echecs par absence (y)			
	0	1 ou 2	3 à 5	Total
0	218	79	26	323
1	38	19	21	78
total	256	98	47	401

Λ (x;y) = .2269
F = .2269, significatif, p 2%, dl = 399
bxy = .75 ; byx = .07

TABLEAU I.E.4.6.3.2.: Distribution de notre population selon le changement de collège et les échecs par résultats insuffisants (Q.76 a-e)

Changement de collège (x)	Echecs - résultat insuffisant (y)		
	0	1 ou 2	Total
0	207	115	322
1	32	47	79
total	239	162	401

Λ (x;y) = .1927
F = .1927, significatif, p 2%, dl = 399
bxy = .36 ; byx = .10

De fait, la majorité des étudiants qui ne changent pas de collège ne connaissent pas d'échecs par absence et/ou par résultats insuffisants alors que la majorité de ceux et celles qui changent de collège connaissent effectivement des difficultés académiques. A l'inverse, la majorité des étudiants(es) qui récoltent des

échecs ne changent pas de collège, tout comme ceux et celles qui ne connaissent pas d'échecs, bien que chez les premiers nous pouvons y déceler une plus grande propension à changer de collège, et ce, surtout lorsqu'on connaît trois échecs et plus.

TABLEAU I.E.4.6.3.3.: Distribution de notre population selon le changement de collège et les échecs par absence (en pourcentage)

Changement de collège	Echecs par absence						
	0		1 ou 2		3 à 5		Total
0	67.0	85.0	25.0	80.0	8.0	55.0	100.0
1	49.0	15.0	24.0	20.0	27.0	45.0	100.0
total	100.0		100.0		100.0		

TABLEAU I.E.4.6.3.4.: Distribution de notre population selon le changement de collège et les échecs par résultat insuffisant (en pourcentage)

Changement de collège	Echecs - résultats insuffisants				
	0		1 ou 2		Total
0	64.0	87.0	36.0	71.0	100.0
1	40.0	13.0	60.0	29.0	100.0
total	100.0		100.0		

6.4. Relations entre la mobilité d'orientation au collégial et les difficultés académiques

Il existe des relations réciproques significatives entre la réussite scolaire et la mobilité d'orientation. Mais, encore ici, la réussite scolaire est beaucoup plus influencée par des choix/ comportements qui lui sont extérieurs, qu'elle-même n'influence des choix/ comportements. Dans le cas présent, c'est le fait de changer ou de ne pas changer d'orientation de programme qui marque le pas sur le fait d'avoir ou de ne pas avoir de difficultés académiques, plutôt que l'inverse. Cette influence varie cependant: son importance décroît lorsqu'on passe des abandons de cours aux échecs par absence et aux échecs par résultats insuffisants.

TABLEAU I.E.4.6.4.1.: Distribution de notre population selon le changement d'orientation et les abandons de cours (Q.76 b-f)

Changement d'orientation (x)	Abandons de cours (y)			
	0	1 ou 2	3 à 5	Total
0	160	69	18	247
1	57	56	36	149
total	217	125	54	396

λ (x;y) = .2916
FR = .2916 , significatif $p \leq 2\%$, dl = 394
bxy = .82 ; byx = .10

TABLEAU I.E. 4.6.4.2.: Distribution de notre population selon le changement d'orientation et les échecs par absence (Q. 76 b-d)

Changement d'orientation (x)	Echecs par absence (y) 0	1 ou 2	3 à 5	Total
0	178	59	19	256
1	80	39	29	148
total	258	98	48	404

λ (x;y) = .1958
F = .1958, significatif, p$\leq$ 2% et dl = 402
bxy = .54 ; byx = .07

TABLEAU I.E.4.6.4.3.: Distribution de notre population selon le changement d'orientation et les échecs par résultats insuffisants (Q. 76 b-e)

Changement d'orientation (x)	Echecs - résultats insuffisants (y) 0	1 ou 2	Total
0	172	83	255
1	69	80	149
total	241	163	404

λ (x;y) = .2079
Fλ = .2079 , significatif, p$\leq$ 2% et dl = 402
bxy = .32 ; byx = .14

A la lecture des tableaux, nous voyons bien que le fait de ne pas changer d'orientation et celui de ne pas connaître de difficulté académique sont mutuellement reliés de façon significative. La situation contraire, cependant, soit celle de changer d'orientation et de connaître des difficultés académiques, imbrique mutuellement les deux composantes de la relation dans le seul cas des abandons de cours.

En réalité,toute autre influence mise à part, la mobilité d'orientation conditionne la réussite scolaire. De façon brève, nous pouvons conclure en disant que, d'une part, pour ce qui a trait aux abandons de cours et aux échecs par résultats insuffisants, la relation importante décrit le fait suivant: il y a plus de chances pour un étudiant qui ne change pas d'orientation, de ne pas connaître de difficulté académique, alors qu'il y a plus de chances pour un étudiant qui change d'orientation, de connaître des difficultés de cet ordre. D'autre part, pour ce qui a trait aux échecs par absence, la relation importante décrit le fait suivant: un étudiant qui ne change pas d'orientation, a plus de chances que celui qui change d'orientation, de ne pas connaître de difficultés académiques.

TABLEAU I.E.4.6.4.4 : Distribution de notre population selon le changement d'orientation et les abandons de cours (en pourcentage)

Changement d'orientation	Abandons de cours						Total
	0		1 ou 2		3 à 5		
0	65.0	74.0	28.0	55.0	7.0	33.0	100.0
1	38.0	26.0	38.0	45.0	24.0	67.0	100.0
total		100.0		100.0		100.0	

TABLEAU I.E.4.6.4.5.: Distribution de notre population selon le changement d'orientation et les échecs par absence (en pourcentage)

Changement d'orientation	Echecs par absence						Total
	0		1 ou 2		3 à 5		
0	70.0	69.0	23.0	60.0	7.0	40.0	100.0
1	54.0	31.0	26.0	40.0	20.0	60.0	100.0
total		100.0		100.0		100.0	

TABLEAU I.E.4.6.4.6. : Distribution de notre population selon le changement d'orientation et les échecs par résultats insuffisants (en pourcentage)

Changement d'orientation	Echecs - résultats insuffisants				Total
	0		1 ou 2		
0	68.0	71.0	32.0	51.0	100.0
1	46.0	29.0	54.0	49.0	100.0
total		100.0		100.0	

6.5. Relations entre la continuité des études et les difficultés académiques.

Le fait de connaître, ou non, des difficultés d'ordre académique est-il relié au fait d'avoir, ou non, interrompu ses études de niveau collégial? Pour répondre à cette question, nous avons étudié chacun des types de difficultés décrits plus haut, en relation avec la continuité des études.

Dans l'ensemble, les différents recoupements nous révèlent qu'une faible relation réciproque unit les difficultés académiques à la continuité des études (Txy allant de .014 à .028).

TABLEAU I.E.4.6.5.1.: Répartition des abandons de cours selon la continuité des études (Q. 76 c et f) en pourcentage.

Interruption des études (x)		Abandons de cours (y) non	oui	Total %	nb
non		48.9	34.6	83.5	333
oui		6.5	10.0	16.5	66
total	%	55.4	44.6	100.0	
	nb	221	178		399

$T(x) = .6471$; $T(y) = .9916$

$T(x;y) = .0147$

$\chi^2 = 1.3863$ $nT(x;y) = 8.154$, significatif, $p \leq 2\%$ et $dl = 1$

$\overrightarrow{Txy} = .018$; $\overrightarrow{Tyx} = .012$

TABLEAU I.E.4.6.5.2.: Répartition des échecs par résultats insuffisants selon la continuité des études (Q. 76 c et e), en pourcentage

Interruption des études (x)		Echecs: résultats insuffisants (y) non	oui	Total %	Total nb
non		52.6	30.5	83.1	335
oui		7.0	9.9	16.9	68
total	%	59.5	40.4	100.0	
	nb	240	163		403

T(x) = .6548 ; T (y) = .9735
T (x;y) = .020
χ^2 = 1.3863 nT (x;y) = 11.255, significatif, p$\leq$ 2% et dl= 1
$T_{x\vec{y}}$ = .024 ; $T_{\vec{y}x}$ = .016

TABLEAU I.E.4.6.5.3.: Répartition des échecs par absence selon la continuité des études (Q. 76 c et d), en pourcentage

Interruption des études (x)		Echecs:par absence (y) non	oui	Total %	Total nb
non		56.8	26.3	83.1	335
oui		7.2	9.7	16.9	68
total	%	64.0	36.0	100.0	
	nb	258	145		403

T(x) = .6548 ; T (y) = .9425
T (x;y) = .0279
χ^2 = 1.3863 n T (x;y) = 15.597, significatif, p$\leq$ 2% et dl = 1
$T_{x\vec{y}}$ = .0334 ; $T_{\vec{y}x}$ = .0233

Il reste donc à étudier les résultats à partir des relations univoques. C'est, à n'en pas douter, pour chacun des couples de variables décrits ci-haut, la "continuité des études" qui a le rôle déterminant (les $\overrightarrow{Txy}$ sont plus grand que les $\overrightarrow{Tyx}$).

Les résultats peuvent se résumer de la façon suivante: il y a un peu plus de "chances" pour quelqu'un qui a interrompu ses études, d'avoir également connu des difficultés académiques, et, pour quelqu'un qui n'a pas interrompu ses études de ne pas avoir connu de difficultés académiques. Par contre, le contraire a moins de chances de réaliser. Par ailleurs, l'inverse de ces propositions ne se vérifie pas de façon intégrale. En effet, elle se vérifie seulement pour ceux et celles qui n'ont pas connu de difficultés académiques.

En bref, le fait d'avoir ou non interrompu ses études a une influence sur le succès scolaire. Cependant, malgré sa généralité, cette influence est tout de même faible.

Voyons maintenant quels peuvent être les facteurs déterminants des difficultés académiques.

7. Facteurs expliquant les difficultes académiques de l'année scolaire 1974-75

7.1 les facteurs

Quinze facteurs pouvant expliquer les difficultés académiques ont été proposés aux étudiants(es) pour qu'ils(elles) les classent par ordre d'importance. En fait, l'étudiant(e) qui avait connu des difficultés académiques au cours de l'année scolaire 1974-75, devait choisir les trois facteurs les plus significatifs, et ce, dans un ordre allant du plus important au moins important.

Nous savons que près de 66% (259 sur 394) des répondants ont indiqué qu'ils avaient connu, soit des échecs par absence, soit des échecs par résultats insuffisants, soit des abandons de cours, soit plus d'une difficulté, depuis le début de leur scolarité collégiale. Aussi, le nombre total maximum de mentions concernant les facteurs ne pouvait s'élever au-dessus de 777. Ce nombre tient compte, d'une part, de la possibilité maximale du nombre de ceux et celles qui ont pu connaître des difficultés au cours de l'année scolaire étudiée (259) et, d'autre part, de la possibilité pour chacun des répondants d'indiquer les trois principaux facteurs de leurs difficultés. Nous obtenons, en fait, 613 mentions, ce qui nous permet de supposer qu'environ 200 à 205 étudiants(es) (52%) ont connu des difficultés académiques au cours de l'année scolaire 1974-75.

En rapportant le nombre de fois que chacun des facteurs a été mentionné au nombre total des mentions, nous arrivons à un classement dégressif des facteurs. Ce classement nous informe que"l'in-

compatibilité avec le professeur" est le facteur le plus souvent mentionné alors que "les problèmes de regroupement étudiant" est le facteur le moins souvent mentionné. Le tableau suivant nous donne le détail du classement.

TABLEAU I.E.4.7.1.1.: Distribution de la fréquence de mention, des facteurs expliquant les difficultés académiques au cours de l'année scolaire 1974-75(Q.77)

	Distribution		
Facteur	Nb	%	%cu
incompatibilité avec le professeur	100	16.3	16.3
cours insatisfaisant	83	13.5	29.8
travail personnel insuffisant	74	12.1	41.9
problèmes personnels	71	11.6	53.5
horaire surchargé	65	10.6	64.1
cours trop difficile	48	7.8	71.9
problèmes financiers	34	5.6	77.5
insuffisance de préconnaissances	32	5.2	82.7
problèmes de santé	31	5.1	87.8
emploi rémunéré	27	4.4	92.2
absence d'encouragement des proches	29	3,3	84,4
problèmes avec les prêts et bourses	10	1.6	97.1
trop d'activités étudiantes	8	1.3	98.4
absence d'encadrement du collège	6	1.0	99.4
problèmes avec l'association étudiante	4	0.6	100.0
total	613	100.0	-

Grosso modo, nous pouvons retenir six groupes de facteurs, à savoir, ceux relevant, soit

1. d'une carence au plan de la pédagogie actuelle (41%)
   - incompatibilité avec le professeur
   - cours insatisfaisants
   - horaire surchargé

2. d'une carence au plan du temps accordé à l'étude personnelle (18%)
   - travail personnel insuffisant
   - emploi rémunéré
   - trop d'activités étudiantes
   - problèmes avec le regroupement étudiant

3. de problèmes d'ordre socio-affectifs et inter-personnels (16%)
   - problèmes personnels
   - absence d'encouragement des proches
   - absence d'encadrement du collège

4. d'une carence au plan de la préparation à la poursuite d'études collégiales (13%)
   - cours trop difficiles
   - connaissances antérieures insuffisantes

5. de problèmes d'ordre économique (7%)
   - problèmes financiers
   - problèmes avec les prêts et bourses

6. de problèmes d'ordre physiologique (5%)
   - problèmes de santé

De l'ensemble, un seul groupe de facteurs se distinguent, soit celui relevant de la pédagogie actuelle.

Si nous considérons maintenant le nombre de mentions accordées à chacun des facteurs par rapport au nombre maximum d'étudiants(es) ayant pu avoir des difficultés académiques au cours de l'année scolaire 74-75 (259), nous nous rendons bien compte qu'aucun des facteurs ne touche, à proprement parler, à la majorité d'entre-eux(elles)

TABLEAU I.E.4.7.1.2.: Distribution de la fréquence de mention des facteurs expliquant les difficultés académiques, année scolaire 1974-75, par rapport au nombre d'étudiants(es) touchés(es) par ces difficultés, en pourcentage.

Facteur	Distribution
incompatibilité avec le professeur	39.0
cours insatisfaisants	32.0
travail personnel insuffisant	29.0
problèmes personnels	27.0
horaire surchargé	25.0
cours trop difficiles	19.0
problèmes financiers	13.0
pré-connaissances insuffisantes	12.0
problèmes de santé	12.0
emploi rémunéré	10.0
absence d'encouragement des proches	8.0
problèmes avec les prêts et bourses	4.0
trop d'activités étudiantes	3.0
absence d'encadrement du collège	2.0
problèmes de regroupement étudiant	2.0

Schématiquement nous pouvons dire que: près, ou plus, d'un tiers des répondants accorde de l'importance à "l'incompatibilité avec le professeur" et aux "cours insatisfaisants"; un quart, ou un peu plus, signifie que "le travail personnel insuffisant" et "les problèmes personnels" sont parmi les facteurs déterminants; un étudiant(e) sur cinq se rabat sur"la difficulté des cours";

un huitième de l'ensemble souligne l'importance "des problèmes financiers", "des problèmes de santé" et de "l'insuffisance des connaissances antérieures"; enfin, un étudiant (e) sur dix explique ses difficultés académiques par le fait d'accorder du temps à "un emploi rémunéré", ou encore, par "l'absence d'encouragement des proches".

En voulant distinguer l'ordre d'importance de chacun des facteurs, nous avons retenu ceux qui touchent à au moins 5% de la population étudiante dont le cursus scolaire est marqué par des difficultés académiques au cours de l'année scolaire 1974-75. Pour en arriver à une mesure comparative, nous avons calculé un indice d'importance à partir de l'ordre proposé aux étudiants(es) pour l'identification des facteurs, à savoir, une valeur de "1" pour le facteur inscrit au premier rang, une valeur de "2" pour le facteur inscrit au second rang, et une valeur de "3" pour le facteur inscrit au troisième rang. Chacun des facteurs peut alors prendre une valeur indice allant de "1 à 3" selon l'importance moyenne dégagée à partir des identifications qui leur sont propres. Voyons les résultats, par ordre décroissant d'importance.

TABLEAU I.E.4.7.1.3.: Description de l'importance moyenne des facteurs expliquant les difficultés académiques des étudiant's(es) du C.V.M. au cours de l'année scolaire 74-75

Facteur (en nb)	Distribution en %			
	1er rang	2e rang	3e rang	Indice
incompatibilité avec le professeur (100)	51.0	28.0	21.0	1.70
problèmes financiers(34)	55.9	17.6	26.5	1.71
problèmes de santé(31)	54.8	19.4	25.8	1.71
horaire surchargé(65)	40.0	43.1	16.9	1.77
cours insatisfaisant (83)	38.5	39.8	21.7	1.83
problèmes personnels(71)	35.2	38.0	26.8	1.92
cours trop difficiles(48)	22.9	50.0	27.1	2.04
travail personnel insuffisant (74)	29.8	35.1	35.1	2.05
absence d'encouragement(20)	25.0	45.0	30.0	2.05
pré-connaissances insuffisantes (32)	21.9	43.7	34.4	2.12
emploi rémunéré(27)	14.8	37.0	48.2	2.33

Nous le voyons, les étudiants(es) identifient avec la même intensité certains facteurs: incompatibilité avec le professeur, problèmes financiers et de santé; cours trop difficiles, travail personnel insuffisant et absence d'encouragement des proches. Mais, pour l'ensemble, c'est à des degrés différents que les facteurs expliquent les difficultés académiques. Pour plus de généralité, nous pouvons les regrouper en trois paliers d'importance: important, moyennement important et faiblement important. [1] En résumé, nous pouvons dire

1. Valeurs de l'indice: 1 à 1.24 = très grande importance
1.25 à 1.49 = grande importance
1.50 à 1.74 = importance
1.75 à 1.99 = moyenne importance
2.00 à 2.49 = faible importance
2.50 à 3.00 = très faible importance

que, lorsqu'ils se manifestent, les facteurs ayant trait à des problèmes de santé et de financement sont importants; les facteurs désignant une carence au plan de la pédagogie sont moyennement importants ou importants; les facteurs d'ordre socio-affectifs et de relations inter-personnelles sont, au plus, d'importance moyenne; les facteurs signifiant une carence au plan de la préparation à la poursuite des études collégiales et au plan du temps accordé à l'étude personnelle sont faiblement importants.

7.2 Relations entre les facteurs et les types de difficultés académiques.

Globalement, tous les types de difficultés académiques sont expliqués par une grande diversité de facteurs. D'ailleurs, il n'y a pas de lien significatif entre les facteurs et les types de difficultés.

TABLEAU I.E.4.7.2.1.: Répartition des facteurs mentionnés selon les difficultés académiques, en pourcentage. (Q. 76 d.e.f. et 77)

Facteurs (x)	Difficultés académiques (Y)							
	échecs par absence		échecs résultats insuffisants		abandons de cours		Total	
	% l.	% c.	% l.	% c.	% l.	% c.	% l.	% n.
incompatibilité avec professeur	27.3	16.4	33.2	16.7	39.5	20.8	100.0	172
cours insatisfaisant	31.3	16.4	29.3	12.9	39.4	18.1	100.0	150
travail personnel insuffisant	31.5	13.6	41.9	15.2	26.6	10.1	100.0	124
problèmes personnels	35.5	13.6	42.7	13.8	21.8	7.4	100.0	110
horaire surchargé	28.9	11.5	30.7	10.3	40.4	14.1	100.0	114
cours trop difficiles	22.4	5.9	38.2	8.5	39.4	9.2	100.0	76
problèmes financiers	27.3	3.2	39.4	3.8	33.3	3.4	100.0	33
pré-connaissances insuffisantes	23.9	3.8	39.1	5.3	37.0	5.2	100.0	46
problèmes de santé	37.5	5.2	37.5	4.4	25.0	3.1	100.0	40
emploi rémunéré	32.0	5.9	34.0	5.3	34.0	5.5	100.0	53
absence d'encouragement des proches	36.1	4.5	36.1	3.8	27.8	3.1	100.0	36
total % c	-	100.0	-	100.0	-	100.0		
Nb	287		341		326			954

% l = Pourcentage lu à l'horizontale (ligne)
% c = Pourcentage lu à la verticale (colonne)

T (x;y) = .019
χ^2 = 1.3863 n T (x;y) = 5.049, non significatif, p$\leq$ 2% et dl = 20
T absences(Ta) = .937 ; T résultats insuffisants (Tr.i.) = .944 ;
T abandons de cours (Tab) = .917

Il reste, cependant, que les échecs par résultats insuffisants témoignent d'une plus grande diversité de facteurs (T r.i.= .944) que les échecs par absences (Ta= .937) et les abandons de cours (Tab.= .917); ceci explique le lien, bien que très faible, entre ces deux variables.

Plus spécifiquement, sous l'aspect des groupes de facteurs (tableau suivant), les difficultés académiques se distinguent de façon significative, bien que, encore une fois, le lien ne soit pas radicalement discriminatif. Nous remarquons que les groupes de facteurs sont beaucoup plus précis au sujet des abandons de cours (T ab =.760) qu'au sujet des échecs par absence T a = .825) et des échecs par résultats insuffisants (T r.i. = .855). C'est ainsi que par ordre décroissant de concentration: les problèmes d'ordre socio-affectifs et inter-personnels affectent beaucoup plus les étudiants(es) ayant eu des échecs par résultats insuffisants et, à un moindre degré, les étudiants(es) ayant abandonné des cours (T fact. 3 = .976); la carence au plan de la préparation à la poursuite des études collégiales est d'abord le fait des échecs par résultats insuffisants et des abandons de cours (T fact.4 = .976); les problèmes de santé conduisent surtout aux échecs par résultats insuffisants et par absence (T fact. 6 = .985; les problèmes d'ordre économique prédisposent de façon plus importante aux échecs par résultats insuffisants (T fact.5 = .990); enfin, la carence au plan du temps accordé à l'étude personnelle et au plan de la pédagogie résultant beaucoup plus en des échecs par résultats insuffisants et par absence, d'une part, et en des abandons de cours, d'autre part (T fact. 2 et 1 = .992).

TABLEAU I.E.4.7.2.2.: Répartition des groupes de facteurs mentionnés selon les difficultés académiques (Q. 76 d,e,f et 77)

Groupe de facteurs (x)	Difficultés académiques (y)							
	échecs absence		échecs résultats insuffisants		abandons de cours		Total	
	% l.	% c.	% l.	% c.	% l.	% c.	% l.	nb
carence au plan de la pédagogie (1)	29.1	44.3	31.2	39.9	39.7	53.1	100.0	436
carence au plan du temps accordé à l'étude personnelle (2)	31.6	19.5	39.6	20.5	28.8	15.6	100.0	177
problèmes d'ordre socio-affectifs(3)	35.6	18.1	41.1	17.6	23.3	10.4	100.0	146
carence au plan de la préparation à la poursuite des études collégiales(4)	23.0	9.8	38.5	13.8	38.5	14.4	100.0	122
problèmes d'ordre économique (5)	27.3	3.1	39.4	3.8	33.3	3.4	100.0	33
problèmes d'ordre de santé (6)	37.5	5.2	37.5	4.4	25.0	3.1	100.0	40
total %c		100.0		100.0		100.0		
Nb	287		341		326			954

T (x) = .820 ; T (y) = .998
T (x;y) = .017
χ^2 = 1.3863 n T (x;y) = 22.457 , significatif, p≤ 2% et dl = 10
T_{xy} = .019 ; T_{yx} = .015
Ta = .825 ; T r.i. = .628 ; T ab = .760

T fact.1 = .992 ; T fact.2 = .992 ; T fact.3 = .976; T fact.4 = .976 ;
T fact.5 = .990 ; T fact. 6 = 985

Donc, grosso modo, les échecs par résultats insuffisants témoignent de beaucoup plus de facteurs (5) que ne le font les échecs par absence (3), et les abandons de cours (2).

Cela dit, sur la fréquence des facteurs, voyons maintenant quelle est l'importance de chacun selon les types de difficultés.

D'une part, nous constatons que, pour l'ensemble des étudiants(es) qui ont eu des difficultés d'ordre académique au cours de l'année scolaire 1974-75, aucun des trois principaux facteurs qu'ils identifient n'a une portée de très grande importance ou de très faible importance. Très peu (2) ont une portée de grande importance. En fait, selon les difficultés, les facteurs se distribuent sur une échelle de portée allant de l'important au faiblement important.

TABLEAU I.E.4.7.2.3.: L'influence de différents facteurs sur la présence des difficultés académiques, année scolaire 74-75.(indice d'importance)

Facteur	Difficultés académiques			
	échecs par absence	échecs par résultats insuffisants	abandons de cours	dissimilitude de niveau d'importance
Incompatibilité avec le professeur	1.66	1.68	1.75	
cours insatisfaisant	1.87	2.02	1.81	1
travail personnel insuffisant	2.18	2.12	2.15	
problèmes personnels	1.92	1.85	1.96	
horaire surchargé	1.79	1.77	1.72	1
cours trop difficiles	2.18	1.96	2.10	1
problèmes financiers	1.77	1.77	1.36	1
pré-connaissances insuffisantes	2.18	2.27	2.00	
problèmes de santé	1.60	1.67	1.40	1
emploi rémunéré	2.29	2.28	2.17	
absence d'encouragement des proches	2.00	2.08	2.00	

Nombre de dissimilitudes possibles = 33 Nombre de dissimilitudes observées = 5

D'autre part, de façon plus spécifique, nous pouvons retranscrire les résultats du tableau précédent de façon plus qualitative, en indiquant pour chacun des niveaux d'importance et pour chacun des types de difficultés, les facteurs correspondants.

Niveau d'importance	Difficultés		
	Echecs		Abandons de cours
	par absence	par résultats insuffisants	
grande importance	-	-	- problèmes financiers - problèmes de santé
importance	- incompatibilité avec le professeur - problèmes de santé	- incompatibilité avec le professeur - problèmes de santé	- incompatibilité avec le professuur - horaire surchargé
importance moyenne	- cours insatisfaisant - problèmes personnels - horaire surchargé - problèmes financiers - absence d'encouragement des proches	- problèmes personnels - horaire surchargé - cours trop difficiles - problèmes financiers	- cours insatisfaisant - problèmes personnels - pré-connaissances insuffisantes - absence d'encouragement des proches

Niveau d'importance	Difficultés		
	Echecs		Abandons de cours
	par absence	par résultats insuffisants	
Faible importance		- cours insatisfaisant	
	- travail personnel insuffisant	- travail personnel insuffisant	- travail personnel insuffisant
	- cours trop difficiles		- cours trop difficiles
	- pré-connaissances insuffisantes	- pré-connaissances insuffisantes	
	- emploi rémunéré	- emploi rémunéré	- emploi rémunéré
		- absence d'encouragement des proches	

E.5. Durée de la scolarité au C.V.M.

Comme bien d'autres variables déjà décrites dans ce chapitre, il est possible que la durée de la scolarité nous aide à comprendre le phénomène de la participation/non-participation aux activités étudiantes du C.V.M.. Pour le moment, voyons la distribution de nos répondants sous cet aspect.

TABLEAU I.E.5.1.: Distribution de notre population selon le nombre de sessions vécues au C.V.M. (Q. 62)

Nombre de sessions	Distribution		
	Nb	%	%cum
1	17	4.3	4.3
2 ou 3	194	48.6	52.9
4	87	21.8	74.7
5	27	6.8	81.5
6	49	12.3	93.8
Plus de 6	25	6.2	100.0
TOTAL	399	100.0	-

nc : 24, soit 5.7%

La plus grande partie des étudiants(es) (48.6%) ont passé de deux à trois sessions au C.V.M.. Près d'un étudiant(e) sur deux y a séjourné plus, ou moins, de trois sessions. Globalement, nous voyons que le coeur de la distribution recouvre les étudiants(es) qui se trouvent au C.V.M. depuis deux à quatre sessions (70.4%).

E.6. Durée des études personnelles

La variable "temps hebdomadaire consacré aux études" a été retenue, car elle peut avoir des incidences sur la participation/non-participation à des activités para-académiques. On pourrait en effet extrapoler que: plus l'étudiant(e) consacre d'heures aux études, moins il a de temps libre à consacrer à d'autres activités.

Afin d'avoir une image de l'occupation du temps des étudiants, nous avons d'abord séparé le temps passé aux cours et le temps consacré aux études en dehors des cours. Ensuite, nous avons recoupé les deux variables dans le but d'avoir une configuration du temps d'étude personnelle des étudiants(es).

1. Temps hebdomadaire consacré aux cours

De fait, la grande majorité des répondants passent de 20 à 29 heures à s'informer sur les différents aspects de leur formation à l'intérieur de cours. Seulement deux étudiants(es) sur dix y consacrent moins de vingt heures par semaine.

TABLEAU I.E.6.1.: Distribution de notre population selon le temps hebdomadaire (heures) consacré aux cours (Q.63a)

Temps hebdomadaire (heures)	Distribution		
	Nb	%	%cu
1 à 9	15	3.9	3.9
10 à 19	64	16.8	20.7
20 à 29	203	53.1	73.8
30 et plus	100	26.2	100.0
Total	382	100.0	-

nc : 41, soit 9.7%

2. Temps hebdomadaire consacré au travail personnel

Sous cet aspect, nous remarquons que près de sept étudiants(es) sur dix passent moins de vingt heures par semaine à assimiler et à préciser les connaissances acquises pendant les cours, par le recours de travaux et de lecture personnelle. A proprement parler, il n'y a pas, ici, un nombre d'heures standard consacré à l'étude, bien que la proportion la plus importante de notre échantillon y accorde de 10 à 19 heures par semaine.

TABLEAU I.E.6.2: Distribution de notre population selon le temps hebdomadaire accordé à l'étude (Q. 63b)

Temps hebdomadaire (heures)	Distribution		
	Nb	%	%cu
1 à 9	110	29.2	29.2
10 à 19	136	36.1	65.3
20 à 29	86	22.8	88.1
30 et plus	45	11.9	100.0

nc : 46, soit 10.9%

3. Relations entre le temps consacré aux cours et au travail personnel

A première vue, il ne semble pas y avoir de relation entre le temps consacré aux cours et celui consacré au travail personnel: l'ensemble des étudiants(es) passent, en moyenne, 25 heures par semaine aux cours et prennent 16 heures par semaine pour accomplir leur travail académique personnel. De fait, 25.7% des répondants disent accorder autant de temps au travail personnel qu'aux cours, 9.6% passent moins d'heures "en classe" qu'en étude personnelle, alors que, pour 64.7% d'entre-eux, ce sont les cours qui prennent la plus grande partie du temps consacré à leur formation académique.

Le croisement des deux distributions nous confirme donc, le fait que, d'une façon générale, il y a une absence de correspondance directe entre le nombre d'heures qu'un étudiant(e) passe à recevoir les éléments de sa formation académique et le nombre d'heures qu'il se donne pour intégrer et personnaliser cette formation.

TABLEAU I.E.6.3.1.: Répartition du temps hebdomadaire passé aux cours et en temps de travail personnel, en pourcentage (Q. 63)

Temps hebdomadaire aux cours (heures) (X)		Temps hebdomadaire à l'étude (heures) (y) 1 à 9	10 à 19	20 à 29	30 et plus	Total %	Nb
1 à 9		2.3	0.8	0.6	0.0	3.7	13
10 à 19		6.8	5.1	3.1	1.1	16.1	57
20 à 29		15.3	21.7	12.7	4.0	53.7	190
30 et plus		5.4	9.6	5.9	5.8	26.5	94
Total	%	29.8	37.2	22.3	10.7	100.0	
	Nb	105	132	79	38		354

η (x;y) = .22
Fη est significatif, p$\leq$ 2% dl = 352
bxy = .28 ; byx = .18

Il reste, cependant, qu'il y a une relation significative entre les deux variables. Elle est toutefois de faible grandeur (ηxy= .22). Cette relation réciproque est plus faible que la relation univoque, nous indiquant que plus le nombre d'heures de cours augmente, et plus le nombre d'heures passées "au travail personnel " augmente (bxy = .28). Elle est cependant plus forte que la relation univoque inverse (byx = .18).

En bref, il n'y a pas de lien direct très grand entre le temps passé aux cours et le temps passé en travail personnel; généralement plus l'étudiant (e) a d'heures de cours et plus il (elle) doit donner du temps en travail personnel, mais la durée du travail personnel n'est pas aussi fortement liée à la durée des heures de cours, comme nous le montre les deux tableaux suivants.

TABLEAU I.E.6.3.2.: Répartition du temps hebdomadaire passé en étude personnelle selon le temps hebdomadaire passé aux cours, en pourcentage (Q. 63)

Heures hebdomadaires passées aux cours	Heures hebdomadaires passées à l'étude		
	1 à 19	20 à 30 et plus	Total
1 à 9	84.6	15.4	100.0
10 à 19	73.7	26.3	100.0
20 à 29	68.9	31.1	100.0
30 et plus	56.3	43.7	100.0

TABLEAU I.E.6.3.3.: Répartition du temps hebdomadaire passé aux cours selon le temps hebdomadaire passé en travail personnel, en pourcentage (Q.63)

Heures hebdomadaires passées en travail personnel	Heures hebdomadaires passées aux cours		
	1 à 19	20 à 30 et plus	Total
1 à 9	30.5	69.5	100.0
10 à 19	15.9	84.1	100.0
20 à 29	16.4	83.6	100.0
30 et plus	10.2	89.8	100.0

4. Relations entre le temps accordé à la formation académique et le nombre de sessions passées au C.V.M.

En tenant compte, d'abord, du fait que huit étudiants(es) sur dix ont commencé leurs études collégiales au C.V.M. et les y poursuivent toujours, et ensuite, que six étudiants(es) sur dix ont connu, au plus, deux difficultés (deux échecs ou un échec ou un abandon de cours) depuis le début de leurs études collégiales, il est raisonnable de penser que l'indication "nombre de sessions passées au C.V.M." correspond, grosso modo, à la session de formation de l'étudiant(e) (étudiant(e) de première, de quatrième ou de sixième session). Prenant cela pour acquis, nous parlerons en terme de "la session de l'étudiant(e)" plutôt que du "nombre de sessions" , bien que la distribution des fréquences et des croisements de variables retiennent cette dernière indication comme point de repère. Voyons les résultats.

Dans l'ensemble, les étudiants(es) consacrent 39 heures par semaine à leur formation académique (cours, stages et travaux personnels). Cette moyenne d'heures varie, cependant, selon la session de formation de l'étudiant(e). C'est ce que nous indique le tableau suivant.

TABLEAU I.E.6.4.1.: Distribution de notre population selon le nombre d'heures hebdomadaires moyen accordé à la formation académique et le nombre de sessions passées au C.V.M. (Q. 62 et 63)

Nombre de sessions	10	19	29	35	39	45	49	55	60	Moyenne
1	0	3	2	2	3	0	3	1	1	38
2 ou 3	3	15	38	7	43	15	19	17	9	39
4	2	4	23	4	20	9	11	9	0	38
5	1	1	5	3	6	3	4	0	2	38
6	1	2	4	3	10	6	5	5	8	44
plus de 6	1	2	2	0	6	5	3	3	0	40

- Total de répondants: 354
- Pourcentage des étudiants(es) de chaque session représentés: de 88% à 94%, selon les sessions.

Notons bien que les catégories du "nombre d'heures hebdomadaires moyen" ont été fixé à partir d'un croisement entre les catégories du "nombre d'heures hebdomadaires passées aux cours" et du "nombre d'heures hebdomadaires accordées à l'étude personnelle". Les catégories représentent des moyennes entre:

Catégories	Nb d'heures de cours et	Nb d'heures de travail personnel
10	(1 à 9)	(1 à 9)
19	(1 à 9) - (10 à 19)	(10 à 19) - (1 à 9)
29	(1 à 9)-(10 à 19)-(20-29)	(20 à 29)-(10 à 19)-(1 à 9)
35	(1 à 9) - (30 et plus)	(30 et plus) - (1 à 9)
39	(10 à 19) - (20 à 29)	(20 à 29) - 10 à 19)
45	(10 à 19) - (30 et plus)	(30 et plus) - (10 à 19)
49	(20 à 29)	(20 à 29)
55	(20 à 29) - (30 et plus)	(30 et plus) - (20 à 29)
60	(30 et plus)	(30 et plus)

Comme nous l'indique le tableau, à part les étudiants(es) de sixième session, il y a , entre les sessions, très peu de démarcation. Mais, justement, en considérant la sixième session, session terminale pour les étudiants(es) des secteurs professionnels, il est manifeste que la dernière session de la formation académique implique plus d'heures de travail. Nous ne pouvons vérifier, ici, la généralité de ce fait, en observant ce qui se passe chez les étudiants(es) des secteurs généraux. En effet, pour ces derniers, la scolarité dure quatre sessions, mais notre croisement de variables ne tient pas compte de cette réalité, puisqu'il n'identifie pas les deux groupes d'étudiants(es). Nous pouvons, toutefois, dire que cette différence marquée pour les étudiants(es) de sixième session n'est pas due à un surplus d'heures de cours, mais bien, comme nous le montre le tableau suivant, à un surplus de travail personnel.

TABLEAU I.E.6.4.2.: Le nombre d'heures hebdomadaires moyen passées aux cours et le nombre d'heures hebdomadaires moyen accordées au travail personnel selon le nombre de sessions (Q. 62 et 63)

Nombre de sessions	Nombre d'heures hebdomadaires	
	aux cours	au travail personnel
1	24	15
2 ou 3	25	16
4	25	15
5	26	14
6	26	20
plus de 6	23	18

Malgré ces quelques différences, il reste qu'il n'y a pas de relation réciproque significative entre la session de formation de l'étudiant(e) et le nombre d'heures qu'il (elle) consacre en

moyenne, à chaque semaine, à sa formation académique (ηxy = ,099 non significatif). De fait, il y a une seule implication (un seul sens à la relation), à savoir, que, globalement, plus l'étudiant(e) arrive au terme de sa formation et plus il (elle) consacre de temps à sa formation académique (bxy = .724). Cet accroissement du temps de formation est d'ailleurs dû à un surplus de travail personnel ($b_2$xy = .604) et non pas à un surplus d'heures de cours ($b_1$xy = .188). C'est ce que nous révèle la comparaison des mesures de relations des trois tableaux suivants:

TABLEAU I.E.6.4.3.: Distribution de notre population selon le nombre d'heures hebdomadaires accordées à la formation académique et le nombre de sessions passées au C.V.M. (Q. 62 et 63), en pourcentage.

Nombre de sessions (X)	Nombre d'heures hebdomadaires (y) 10 - 19	29 - 39	45 - 60	Total %	Total Nb	Moyenne d'heures
1 à 3	5.9	26.8	18.4	51.1	181	38.5
4 et 5	2.3	17.2	10.7	30.2	107	39.5
6 et plus	1.7	7.1	9.9	18.7	66	42.0
Total %	9.9	51.1	39.0	100.0		
Nb	35	181	138		354	

η (x;y) = .099
Fη , non significatif, p $\leq$ 2% et dl = 352
bxy = .724 ; byx = .014

TABLEAU I.E.6.4.4.: Distribution de notre population selon le nombre d'heures hebdomadaires passées aux cours et le nombre de sessions passées au C.V.M. (Q. 62 et 63a), en pourcentage.

Nombre de sessions (X_1)	Nombre d'heures hebdomadaires (y_1) 1 à 19	10 à 19	20 à 29	30 et plus	Total %	Total Nb	Moyenne d'heures
1 à 3	1.9	8.3	28.5	12.4	51.1	181	24.5
4 et 5	0.9	3.9	18.7	6.7	30.2	107	25.0
6 et plus	0.9	3.9	6.5	7.4	18.7	66	25.5
Total %	3.7	16.1	53.7	26.5	100.0		
Nb	13	57	190	94		354	

η , (x;y) = .040
Fη , , non significatif, p$\leq$ 2% et dl = 352
b_1xy = ,189 ; b_1yx = .009

TABLEAU I.E.6.4.5.: Distribution de notre population selon le nombre d'heures hebdomadaires consacrées au travail personnel et le nombre de sessions passées au C.V.M., en pourcentage.

Nombre de sessions (X_2)	Nombre d'heures hebdomadaires (y_2) 1 à 19	10 à 19	20 à 29	30 et plus	Total %	Total Nb	Moyenne d'heures
1 à 3	15.8	19.8	10.5	5.0	51.1	181	15.5
4 et 5	10.7	11.0	6.2	2.3	30.2	107	15.0
6 et plus	3.2	6.5	5.6	3.4	18.7	66	19.5
Total %	29.7	37.3	23.3	10.7	100.0		
Nb	105	132	79	38		354	

η_2 (x;y) = .103
Fη , non significatif, p$\leq$ 2% et dl = 352
b_2xy = .604 ; b_2yx = .177

5. L'importance du temps consacré à la formation académique

La majorité des étudiants(es) jugent important la plupart du temps qu'ils (elles) ont consacré à recevoir un enseignement théorique et pratique, et celui qu'ils (elles) ont passé à intégrer et/ou à personnaliser cet enseignement. Un étudiant(e) sur deux évalue qu'au moins 75% du temps consacré à sa formation académique a été rempli "à faire" des choses importantes; huit sur dix indiquent qu'au moins la moitié de ce temps était vraiment utile à leur formation. Il reste, qu'un seul sur dix juge que 100% du temps de formation a été important, alors que deux sur dix croient que 75% de ce temps n'était pas occupé à faire des choses importantes.

TABLEAU I.E.6.5.1.: Distribution de notre échantillon selon l'importance du temps consacré à la formation académique (Q. 64).

Importance du temps	Distribution		
	Nb	%	%cu
100%	40	10.3	10.3
75%	162	41.5	51.8
50%	113	29.0	80.8
25%	56	14.3	95.1
moins de 10%	19	4.9	100.0
Total	390	100.0	-

n.c.: 33 ; 7.7%

Nous pourrions penser que l'évaluation de l'importance du temps consacré à la formation académique est en relation inverse avec le temps que les étudiants(es) consacrent à leur formation. Autrement dit, moins ils (elles) consacrent d'heures à leur formation et moins

grandes sont les chances qu'ils (elles) soient aux prises avec des "pertes de temps", donc, plus grande serait la proportion du temps qu'ils évaluent comme importante. De même, plus ils (elles) consacrent d'heures à leur formation et plus grandes sont les chances qu'ils (elles) perçoivent des "pertes de temps", donc, moins grande serait la proportion du temps qu'ils (elles) évaluent comme importante.

Il n'en est pas ainsi cependant. De fait, ce sont les étudiants(es) consacrant le moins et le plus d'heures à leur formation qui évaluent la plus grande part de ce temps comme importante.(tableau I.E.6.5.2.). Il n'y a absolument pas de relations réciproques, de même sens ou de sens inverse, significatives entre les deux variables (tableau I.E.6.5.3).

TABLEAU I.E.6.5.2.: Comparaison de l'importance du temps consacré à la formation académique selon le nombre d'heures hebdomadaires moyen consacrées à la formation académique,en pourcentage (Q.63 et 64).

Nombre d'heures, moyen de formation	Importance du temps de formation	
	%	Nb d'étudiants(es)
10	71.0	8
19	66.0	26
29	55.0	73
35	54.0	19
39	61.0	82
45	60.0	34
49	60.0	44
55	55.0	33
60	79.0	20
Total	60.0	339

TABLEAU I.E.6.5.3.: Distribution de notre population selon le temps hebdomadaire consacré à la formation académique et la part de ce temps évaluée comme importante, en pourcentage (Q. 63 et 64).

Nombre d'heures hebdomadaires, moyen de formation(x)	Importance du temps de formation (y)				
	0 à 25%	50%	75% à 100%	Total %	Nb
10 - 19	1.5	1.8	6.8	10.1	34
29 - 35	8.0	7.6	11.5	27.1	92
39 - 45	4.7	12.1	17.4	34.2	116
49 - 60	5.0	7.1	16.5	28.6	97
Total %	19.2	28.6	52.2	100.0	
Nb	65	97	177		339

T(x;y) = .031
χ^2 = 1.3863 n T (x;y) = 11.817, non significatif, p<2% et dl = 8
T $\overrightarrow{xy}$ = .030 ; T $\overrightarrow{yx}$ = .031
Gs = relation d'ordre de même sens = .2362
Gd = relation d'ordre inverse = .2024
Gxy = relation réciproque d'ordre = .077

E.7. Les motifs de la poursuite des études.

Il s'agit, ici, de dégager les différentes raisons qui conduisent les répondants de l'enquête à entreprendre des études de niveau collégial, d'une part, et à les suivre au collège du Vieux Montréal, d'autre part. Pour ce faire, nous avons d'abord pris en considération les niveaux d'importance accordés par les étudiants(es) aux différents facteurs qui leur ont été suggérés par les enquêteurs. Ensuite, nous avons rangé ces facteurs sur une échelle d'importance, à partir des premiers résultats. De plus, pour ce qui ressort de la pouisuite des études au niveau collégial, nous avons tenté de faire ressortir l'articulation des différents motifs.

Au plan de la présentation des résultats, nous traiterons, en premier lieu, des raisons qui conduisent à la poursuite des études au niveau collégial, et, en second lieu, des raisons qui incitent les étudiants(es) à les suivre au C.V.M.

7.1. Entreprendre des études de niveau collégial.

Comme nous l'avons signalé dans la partie introductive de cette recherche,notre société capitaliste industrielle valorise la réussite personnelle, la compétence, le travail; elle inculque à ses membres l'importance de préparer, comme il se doit, l'avenir économico-professionnel de ses jeunes. Pour construire cet avenir, le jeune doit "faire ses armes" et prouver qu'il est de "bonne étoffe", en prenant d'abord le chemin de l'école. Dans la mesure où il réussit, elle lui promet ensuite, à la mesure de ses propres capacités, un poste sur le marché du travail.

Nous pouvons bien nous demander si les motifs qui ont incité les étudiants(es) du C.V.M. à entreprendre des études de niveau collégial, sont imprégnés de cette vision du monde. Ces étudiants(es), rappelons-nous, ont un âge moyen qui s'établit entre 18 et 20 ans; de plus, pour la majorité (73%), ils (elles) vivent sous le toit familial.

1. L'importance des motifs

Le calcul du niveau d'importance de chacun des motifs suggérés nous permet de constater que l'obtention d'un diplôme,nécessaire pour obtenir un emploi directement après la sortie du collège, ou encore, indirectement après quelques années à l'université, est le

TABLEAU I.E.7.1.1.1.: Distribution de notre population selon les motifs qui conduisent à entreprendre des études collégiales, en pourcentage. (Q. 15)

Motifs	Distribution (1)*	(2)	(3)	Total %	Total Nb	Indice
- obtention d'un diplôme, soit pour aller travailler, soit pour aller à l'université	70.5	21.8	7.7	100.0	403	1.37
- Intérêt pour les cours eux-mêmes	57.5	36.2	6.3	100.0	412	1.48
- attrait du milieu social: possibilité de rencontrer des amis, des étudiants	37.7	41.5	20.8	100.0	408	1.83
- Participation à des activités étudiantes	13.3	37.9	48.8	100.0	390	2.35
- Désir de changer de travail	20.7	13.7	65.6	100.0	300	2.45
- Désir de promotion ou augmentation de salaire	16.2	17.5	66.3	100.0	326	2.50
- Absence d'emplois disponibles	17.2	11.1	71.7	100.0	343	2.54
- Désir de ne pas travailler	10.2	12.9	76.9	100.0	363	2.67

* (1) = grande importance
(2) = moyenne importance
(3) = petite importance

facteur le plus important. Le désir de ne pas travailler constitue, par ailleurs, le facteur le moins important.

En comparant le niveau d'importance de chacun des facteurs (représenté par la valeur-indice), nous constatons qu'il y a, à proprement parler, trois facteurs principaux, c'est-à-dire, trois facteurs qui obtiennent l'assentiment de la majorité des étudiants(es). Il s'agit de l'obtention d'un diplôme, de l'intérêt pour les cours eux-mêmes et de l'attrait pour le milieu social. Pour tous les autres facteurs, la majorité des étudiants (ou presque, dans le cas de la participation aux activités étudiantes) nous indiquent qu'ils ont eu peu d'importance dans leur prise de décision.

Replaçons maintenant ces différents facteurs sur une échelle qui présente les facteurs dans un ordre décroissant d'importance.

2. L'ordre d'importance des motifs

Chacun des huit motifs peut obtenir une valeur-indice allant de "1" à "3". Ces valeurs représentent la borne supérieure ("1" = grande importance) et la borne inférieure ("3" = petite importance) de l'échelle d'attribution des étudiants(es). Pour mieux faire ressortir les paliers que recouvrent l'attribution de l'importance de l'ensemble des motifs, nous avons traduit les résultats obtenus en une échelle d'importance qui est plus large dans son étendue pour être plus précise dans son contenu(elle suit d'ailleurs, en cela, toutes les échelles que nous utilisons)[36] . L'échelle distingue les paliers suivants:

---

36. Par exemple, voir plus haut la description concernant l'orientation des valeurs.

1.00 à 1.24 : très grande importance
1.25 à 1.49 : grande importance
1.50 à 1.74 : importance
1.75 à 1.99 : importance moyenne
2.00 à 2.49 : petite importance
2.50 à 3.00 : très petite importance

Les motifs occupent les paliers suivants:

Paliers - Echelle	Motifs (motivations)
très grande importance	aucun
grande importance	1 obtenir un diplôme (assurer l'entrée dans la vie active)
	2 intérêt pour les cours (curiosité intellectuelle)
importance	aucun
importance moyenne	attrait du milieu social (affinité au milieu étudiant)
petite importance	1 participation aux activités étudiantes (appartenance au milieu étudiant)
	2 désir de changer de travail (assurer une re-entrée dans la vie active)
	3 obtenir une promotion (assurer une re-entrée dans la vie active)
très petite importance	1 absence d'emplois disponibles (assurer l'entrée ou la re-entrée dans la vie active)
	2 désir ne pas travailler (rejet actuel de la vie active).

La distribution des fréquences, ainsi que la mise en ordre des niveaux d'importance, nous indiquent bien que les étudiants(es) du C.V.M. ont entrepris leurs études collégiales d'abord, et pour une large part, dans le but d'assurer leur entrée dans la vie active (préparation de l'avenir: obtenir un diplôme), ensuite, par goût de connaître et de développer leurs connaissances (goût et intérêts pour les études) et, enfin, par affinité au milieu social (le collège

perçu comme un lieu de rencontre, un lieu de vie, si ce n'est un milieu de vie: attrait du milieu). En cela, les motifs des étudiants(es) du C.V.M. sont en grande conformité avec les motifs d'autres étudiants(es) du Québec de même niveau scolaire.[37] En effet, la grande majorité d'entre eux (elles) viennent au collège pour se préparer à remplir une occupation et pour faire en sorte de développer leurs capacités intellectuelles sous-jacentes ; en ce sens, il est juste de dire que l'école se résume bien souvent à n'être qu'une "étape transitoire donnant accès à une profession pré-définie" [38], profession qui répondra le plus possible aux besoins de la société économique.

3. Articulation des motifs

Afin de voir s'il y a des imbrications ou des dissociations significatives [39] entre les motifs, nous avons croisé deux à deux les différentes distributions.

---

37. Cf. P. Béland, op.cit. pris dans le Rapport Nadeau, 17-18

38. Ibidem

39. Sur les particularités du sens de leur mesure, voir la section du présent chapitre portant sur l'orientation des valeurs.

Nous avons d'abord mesuré le sens et la grandeur des relations en tenant compte des catégories originelles: "grande", "moyenne" et "petite importance" (G_{xy} 3-3 au tableau suivant). Cependant, à cause du faible nombre d'effectifs qui apparaissent à un ou plusieurs cases de presque tous les tableaux de croisements (voir appendice X), nous avons repris les mêmes mesures en réduisant le nombre de carégories: "grande" et "moyenne et petite" importance (G_{xy} 2-2 au tableau suivant). Aussi, la mesure de la signification statistique (CHI^2) et la mesure de l'importance des implications ($\overrightarrow{Txy}$, $\overrightarrow{Tyx}$) de ces relations, ont-elles été calculées à partir de ces nouveaux croisements. Pour mieux distinguer les imbrications et les dissociations, nous avons entouré le point 0.00 de relation neutre d'une intervalle fixée entre les points -0.0999 (faible grandeur de dissociation) et +0.0999 (faible grandeur d'imbrications).

Les résultats obtenus sont résumés au tableau suivant:

TABLEAU I.E.7.1.3.1: Présentation synthétique* du sens, de la grandeur et de la portée des relations entre les motifs qui ont conduit les étudiants(es) du C.V.M. à entreprendre des études collégiales (Q.15)

Croisements	Mesures				
	G_{xy}[a]		CHI^2[b]	$\vec{T}_{xy}$	$\vec{T}_{yx}$
	3 - 3	2 - 2	2 - 2		
(X) obtenir un diplôme (Ys)					
intérêt pour les cours	-.137	-.197	2.836	-	-
attrait du milieu social	-.089	-.206	3.436	-	-
participation activités étudiantes	-.047	-.275	3.108	-	-
désir:ne pas travailler	-.140	-.143	0.579	-	-
absence d'emploi	-.076	.366	4.390	-	-
désir: promotion - salaire	.749	.662	12.58	.0288	.0403
désir: changer de travail	.039	.031	0.037	-	-
(X) intérêt pour les cours (Ys)					
attrait du milieu social	.249	.194	3.410	-	-
participation activités étudiantes	.070	.065	0.161		
désir: ne pas travailler	.084	.168	0.816	-	-
absence d'emploi	.062	.206	1.951	-	-
désir:promotion - salaire	-.077	-.114	0.575	-	-
désir: changer de travail	.093	.105	0.500	-	-

TABLEAU I.E.7.1.3.1: (suite)

Croisements	G_{xy} 3 - 3	G_{xy} 2 - 2	CHI^2	$\overrightarrow{Txy}$	$\overrightarrow{Tyx}$
(X) attrait du milieu social (Ys) participation activités étudiantes	.599	.773	40.71	.0534	.0990
désir: ne pas travailler	.325	.619	16.36	.0192	.0466
absence d'emploi	.434	.431	9.758	.0170	.0250
désir: promotion-salaire	.130	.207	1.868	-	-
désir: changer de travail	.106	.160	1.161	-	-
(X) participation activités étudiantes (Ys) désir: ne pas travailler	.289	.260	1.396	-	-
absence d'emploi	.514	.530	11.39	.0235	.0204
désir: promotion - salaire	.306	.395	4.655	-	-
désir: changer de travail	.140	.005	0.000	-	-
(X) désir de ne pas aller travailler (Ys) absence d'emploi	.480	.646	15.720	.0340	.0242
désir: promotion - salaire	.149	.547	8.492	.5090	.2220
désir: changer de travail	.018	-.007	0.001	-	-
(X) absence d'emploi disponible (Ys) désir: promotion - salaire	.508	.726	28.46	.0590	.0550
désir: changer de travail	.435	.603	13.94	.0349	.0295

TABLEAU I.E.7.1.3.1: (fin)

Croisement	Mesures xy 3 - 3	xy 2 - 2	CHI^2 2 - 2	$\vec{Txy}$	$\vec{Tyx}$
(X) désir obtenir une promotion et/ou une augmentation de salaire					
(Y) désir changer de travail	.514	.482	7.793	.0198	.0179

* Voir les croisements détaillés à l'appendice X

a. Les catégories impliquées sont:
   3 - 3 : (grande), (moyenne), (petite) } importance
   2 - 2 : (grande), (moyenne et petite) }

b. Avec 1 degré de liberté et un risque d'erreur maximum de 2% , CHI^2 est significatif lorsqu'il est plus grand ou égal à 5.412

La figure suivante nous schématise les relations significatives.

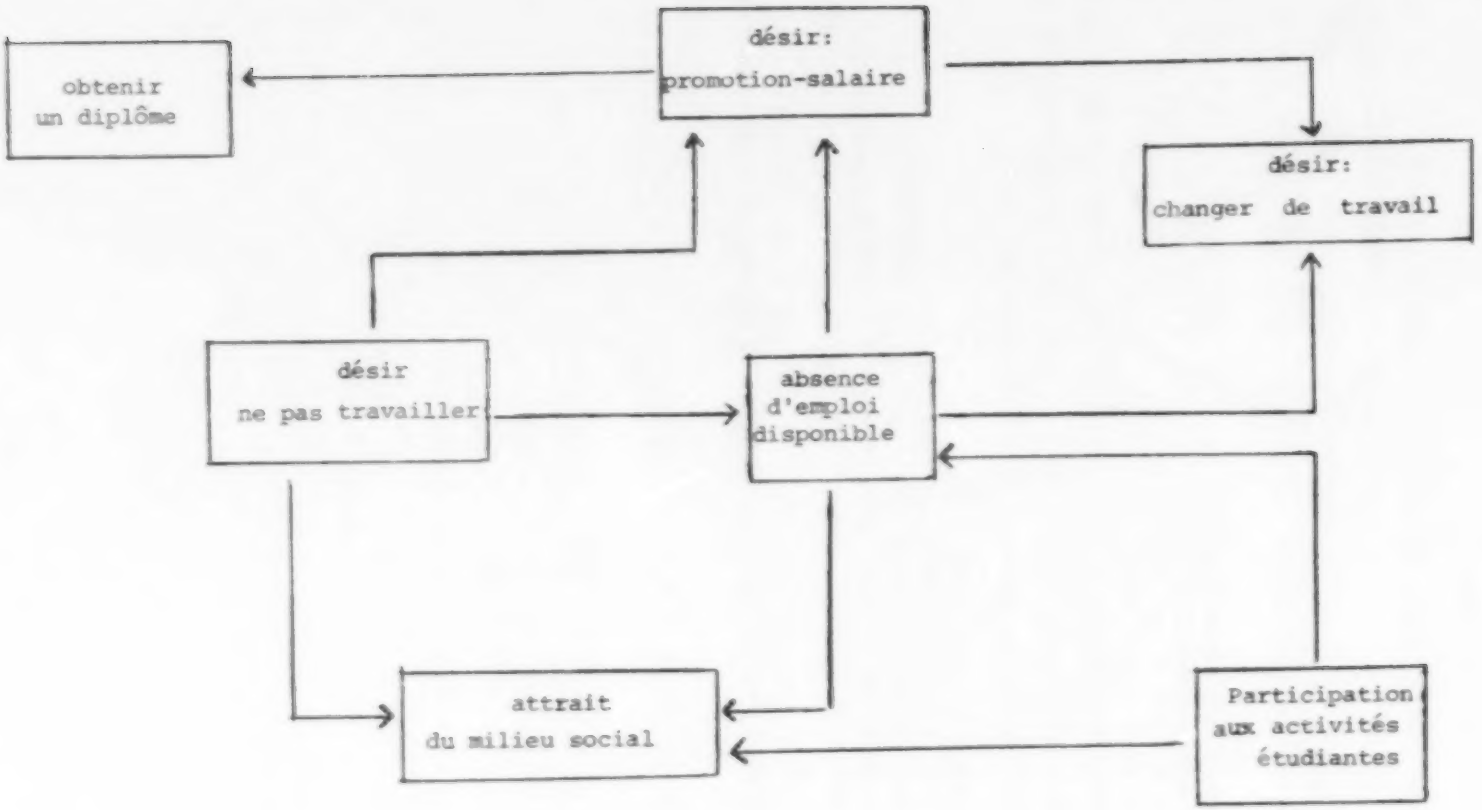


Figure I.E.3.: Relations significatives entre les motifs qui ont conduit les étudiants(es) de la session hiver 75 du C.V.M. à entreprendre des études collégiales.

La lecture des résultats nous conduit aux constations suivantes:

1. Il n'y a pas de dissociations significatives entre les motifs. Autrement dit, l'importance d'un motif n'implique pas l'exclusion des autres motifs.

2. Il n'y a qu'un seul autre motif associé à l'un des deux principaux motifs évoqués par les étudiants(es). La relation nous indique de façon significative que les étudiants qui ont entrepris des études collégiales dans le but d'obtenir une promotion et/ou une augmentation de salaire, désirent également obtenir un diplôme. Cela va de soi: dans une société qui favorise l'éducation recyclage - permanent - périodique, le diplôme - acquisition de connaissances est une garantie de sélection des candidats d'une part, et une valeur marchande d'autre part.

   La relation d'implication inverse est beaucoup moins marquante. Cela confirme le fait que notre population étudiante est formée, en grande partie, de jeunes qui se préparent à faire leur entrée dans la vie socio-économique.

3. Les autres relations tiennent,en grande partie, au fait que, pour la majorité des étudiants(es), les motifs en jeu n'ont pas intervenu dans leur choix.

   Par ailleurs, dans les cas où l'on en évoque l'importance, il nous apparaît que :

   - le désir de changer de travail est beaucoup plus le fait de ceux et celles qui perçoivent l'absence d'emplois disponibles que de ceux et celles qui reviennent aux études pour obtenir une promotion et/ou une augmentation de salaire;

   - l'absence d'emplois disponibles semble servir de paravent pour une partie des étudiants(es) qui ne désirent pas aller travailler et une partie de ceux (celles) qui désirent vivre l'expérience des activités étudiantes.

   - le désir de promotion/augmentation de salaire semble servir de paravent pour une partie de ceux et celles qui ne désirent pas aller travailler.

- l'attrait du milieu social est beaucoup plus le fait des étudiants(es) qui désirent participer aux activités para-académiques que ceux(celles) qui ne désirent pas se retrouver sur le marché du travail.

Bref,, les étudiants(es) du C.V.M. ont poursuivi leurs études au niveau collégial, poussés principalement par le désir d'obtenir un diplôme et celui d'acquérir des connaissances. De fait, les deux motifs ont eu la même grande importance pour 39% des étudiants(es), 32% ont surtout été motivés par le désir d'obtenir un diplôme (reconnaissance sociale de la réussite - valeur marchande), 19% surtout par l'intérêt des études, alors que 10% y ont été amenés par d'autres motifs.

7.2. Suivre des études collégiales au C.V.M.

Les 273 étudiants(es) pour qui le C.V.M. avait été leur premier choix de collège, étaient invités à révéler les motifs qui les avaient conduits à choisir le C.V.M.. Un peu plus de 60% d'entre eux (elles) - 168 à 173 sur 273 - se sont effectivement prononcés sur le sujet.

Quatorze facteurs étaient suggérés aux répondants. Ils devaient indiquer le rôle joué par chacun dans leur choix de collège: soit qu'il les ait incités à venir au C.V.M (facteur positif), soit que pris isolément, il les aurait conduits à choisir un autre collège (facteur négatif), soit qu'il ait exercé aucune influence sur leur choix (facteur neutre).

Après examen des distributions de fréquences, nous pouvons dire que, de façon générale, les facteurs suggérés n'ont exercé aucune influence sur le choix du collège. En effet, à part "la proximité du C.V.M." et le fait "qu'il offre le programme choisi", la majorité

des étudiants(es) accordent une valeur "neutre" à chacun des autres facteurs (cf tableau suivant).

Cela dit, à titre indicatif, il nous paraît intéressant de comparer les réponses, en ne retenant que celles qui se distribuent aux deux pôles de l'influence.

TABLEAU I.E.7.2.: Distribution de notre population selon l'influence des motifs conduisant au choix du collège (Q.81), en pourcentage.

	Distribution				
Motifs	Positif	Neutre	Négatif	Total %	T. Nb
Proximité du CVM	32.4	46.8	20.8	100.0	173
Taille du C.V.M.	5.3	78.7	16.0	100.0	169
Attrait de la localisation du CVM	25.7	63.8	10.5	100.0	171
Variété du choix programme - cours	41.9	52.3	5.8	100.0	172
Qualité des cours	36.6	54.9	8.7	100.0	172
Qualité des professeurs	32.4	59.4	8.2	100.0	170
Disponibilité des S.A.E.et d'activités étudiantes	14.0	69.6	16.4	100.0	171
Réputation générale du C.V.M.	22.7	57.0	20.3	100.0	172
Mentalité des étudiants du CVM	29.7	57.6	12.7	100.0	172
Recommandation	23.8	61.6	14.5	100.0	172
Désir des parents	3.5	73.6	22.9	100.0	170
Amis-influence	17.8	62.7	19.5	100.0	169
Offre mon choix de programme	49.4	42.3	8.3	100.0	168

Avant d'y passer, retenons bien que, par ordre décroissant d'étendue, les facteurs ayant exercé aucune influence sur le choix des étudiants(es) sont:

1. la taille du collège (personnalisation du milieu physique)
2. le désir des parents (déférence parentale)
3. la disponibilité des services et des activités étudiantes (sécurité de l'apprentissage et de la consommation socio-culturelle)
4. l'attrait du site (affinité envers l'environnement écologique)
5. les avis des amis (l'appartenance amicale)
6. la qualité des professeurs (sécurité quant à la qualité de la formation académique)
7. recommandation et réputation du collège (reconnaissance sociale du collège)
8. qualité des cours (sécurité quant à la qualité de la formation académique)
9. variétés des cours (sécurité quant à l'apprentissage académique)

1. L'importance des motifs

Pour l'ensemble, il y a beaucoup plus de facteurs qui ont incité les répondants à choisir le C.V.M. que le contraire.

TABLEAU I.E.7.2.1.: Distribution de notre population selon la direction de l'influence des facteurs en jeu lors du choix du collège, en pourcentage. (Q.81)

Motifs	Distribution				
	Positif	Négatif	Total %	Total Nb	Influence
1.Variété du choix: programme de cours	88.0	12.0	100.0	82	avantage
2.Offre mon choix de programme	86.0	14.0	100.0	97	avantage
3.la qualité des cours	81.0	19.0	100.0	78	avantage
4.la qualité des professeurs	80.0	20.0	100.0	69	avantage
5.attrait, localisation du CVM	71.0	29.0	100.0	62	avantage
6.mentalité des étudiants	70.0	30.0	100.0	73	avantage
7.proximité du CVM	61.0	39.0	100.0	92	avantage
8.recommandation	61.0	39.0	100.0	66	avantage
9.réputation du CVM	53.0	47.0	100.0	74	avantage
10.amis	48.0	52.0	100.0	63	désavantage
11.disponibilité des S.A.E	46.0	54.0	100.0	52	désavantage
12.taille du CVM	25.0	75.0	100.0	36	désavantage
13.désir des parents	13.0	87.0	100.0	45	désavantage

Pris un à un, nous voyons que les facteurs référant à la sécurité de l'apprentissage académique (1 et 2), à la sécurité quant à la qualité de cet apprentissage (3 et 4), à une affinité quant à l'environnement écologique (5 et 7) et humain (6) du collège, et, enfin, à la reconnaissance sociale du collège (8 et 9), ont tous joué un rôle positif pour la majorité des étudiants(es) influencés (es). Quant aux facteurs corcernant l'appartenance amicale (10), la sécurité de l'apprentissage et des services socio-culturels (11), la

personnalisation du milieu physique (12) et, la déférence parentale (13), ils auraient tous conduits la majorité des étudiants(es) vers un autre collège, s'ils avaient été les seuls en cause.

2. L'ordre d'importance des motifs

Le tableau précédent classe les facteurs dans un ordre décroissant d'influence positive et croissant d'influence négative. Reprenant la lecture de ce tableau, nous pouvons en ranger les facteurs selon leur force d'attraction, au profit du C.V.M. Nous devons toujours avoir à l'esprit, cependant, que ces résultats ne doivent pas être pris à la lettre puisque, pour la majorité des étudiants(es), ils n'ont eu aucune influence sur leur choix de collège.

Grosso modo, nous pouvons dire que lorsqu'ils ont une influence, les plus importants facteurs d'attraction réfèrent à la sécurité et à la qualité de la formation et de l'apprentissage académique (8 à 9 étudiants(es) sur 1). Suivent, en second lieu, les facteurs touchant à l'affinité envers l'environnement écologique et humain du C.V.M. (6 à 7 étudiants(es) sur 10). Les facteurs marquant la reconnaissance sociale du collège viennent au troisième rang (5 à 6 étudiants(es) sur 10). Au quatrième rang, (4 à 5 étudiants(es) sur 10) nous retrouvons l'appartenance amicale et la disponibilité des services et des activités étudiantes. Enfin, au dernier rang, (de 1 à 2 étudiants(es) sur 10) nous avons la taille du C.V.M. et le désir des parents.

En comparant la force d'attraction de mêmes genres de motifs (motivations), nous voyons que, d'une façon générale, la sécurité de l'apprentissage académique prime devant la sécurité de l'apprentissage para-académique. Ainsi en est-il de l'affinité de l'environnement humain par rapport à l'appartenance amicale, et, de la reconnaissance sociale par rapport à la reconnaissance parentale.

Voyons maintenant quelles sont les dimensions de la vie collégiale du Vieux Montréal qui intéressent vraiment les étudiants(es).

E.8. Les intérêts des étudiants(es) au C.V.M.

Il s'agit de voir, ici, d'une part, ce que les étudiants(es) désirent réaliser au cours de leurs études au C.V.M., et, d'autre part, l'ordre de primauté de leurs aspirations.

Quatre dimensions de la vie collégiale leur ont été proposées afin qu'ils(elles) précisent leurs intérêts. Les résultats nous révèlent que de six à huit répondants sur dix aspirent à réaliser leur apprentissage académique, à vivre pleinement les échanges et les relations interpersonnelles et à participer, concevoir et porter à terme les projets de vie étudiante. Par contre, l'idée, la mise en forme et la pratique de la mobilisation étudiante, n'intéressent que trois répondants sur dix.

TABLEAU I.E.8.: Distribution de notre population selon l'intérêt porté à différentes dimensions de la vie du C.V.M., en pourcentage, (Q. 13)

dimensions	Distribution: intérêt	Distribution: aucun intérêt	Total: %	Total: Nb
ordre académique	80.3	19.7	100.0	395
relations interpersonnelles	67.6	32.4	100.0	376
vie étudiante	60.5	39.5	100.0	354
mobilisation étudiante	26.5	73.5	100.0	374

1. Le niveau d'intérêt

Les dimensions de la vie du C.V.M. ne reçoivent pas toutes la même priorité de réalisation: il y a des domaines qui passent avant d'autres. C'est ce que nous indique la distribution des étudiants(es) faisant suite à leur rangement d'intérêt par rapport à chacune des dimensions de la vie du C.V.M.

TABLEAU I.E.8.1.: Distribution de notre population selon le niveau d'intérêt de chacune des dimensions de la vie du C.V.M., en pourcentage, (Q. 13 et 14)

Dimensions	Intérêt				
	1er rang	2e rang	3e et 4e rang[a]	Aucun	Indice
ordre académique	62.1	14.9	3.3	19.7	1.80
relations inter-personnelles	18.6	41.3	7.7	32.4	2.53
vie étudiante	18.6	32.3	9.6	39.5	2.70
mobilisation étudiante	4.0	14.2	8.3	73.5	3.37

a. Il s'agit de toutes les réponses possibles une fois éliminées les non-codées.

De fait, le niveau moyen d'intérêt décroît brutalement en passant des questions d'ordre académique aux questions de relations interpersonnelles et de vie étudiante. De même, un réel décalage sépare ces dernières dimensions des préoccupations de mobilisation étudiante. Il y a 6 étudiants(es) sur 10 pour qui les questions d'ordre académique sont les plus importantes. Les aspects touchant aux relations interpersonnelles et à la vie étudiante captent, chacune, en tout premier lieu, 2 étudiants(es) sur 10. Enfin, il n'y a qu'un étudiant(e) sur vingt-cinq qui porte un intérêt de premier ordre aux questions de mobilisation étudiante.

2. L'ordre des intérêts

L'examen des niveaux d'intérêt - aspirations nous permet de réaliser que, de façon générale, la population étudiante du C.V.M. tente d'abord et surtout de réaliser des objectifs d'ordre académique, ensuite des objectifs d'ordre relationnel, socio-affectifs et para-académique et, enfin, avec plus ou moins d'intensité, des objectifs touchant à l'organisation et à l'action sociale étudiante. De fait, de l'ensemble des premiers choix (aspirations), 62% vont à la dimension "ordre académique", 18% et 16% aux dimensions "relations interpersonnelles" et "vie étudiante", et, 4% à la dimension "mobilisation étudiante". Ces résultats sont d'ailleurs en conformité avec ceux tirés par Paul Béland: en tête des priorités des étudiants du secondaire et du collégial, il y a tout ce qui touche à la pédagogie (information et formation académique); à la fin il y a les dimensions de la vie étudiante et de l'action politique.[40]

E.9. La satisfaction des étudiants au C.V.M.

Il a été demandé aux étudiants(es) s'ils (elles) étaient satisfaits(es) des différents aspects de la vie collégiale au C.V.M.. Un ensemble de onze aspects leur a été suggéré. Ils correspondent

---

40. P. Béland, op.cit. in Rapport Nadeau, 20

à des intérêts - obligations implicites, ou si l'on veut, à des aspects pour lesquels ils (elles) sont appelés (es) à porter attention, de par le fait même de leur expérience collégiale. Pour chacun, ils (elles) étaient invités(es) à indiquer la mesure de leur satisfaction ou de leur insatisfaction, de même que la mesure de leur intérêt ou de leur désintérêt.

La description de la satisfaction présentera, d'abord, une vue particulière des niveaux de satisfaction et de la hiérarchie des aspects satisfaits. Ensuite, à l'aide des résultats nous renvoyant aux intérêts - obligations et à la satisfaction de ces intérêts, elle insistera sur l'état satisfaisant/insatisfaisant de la vie collégiale au C.V.M.

La description portant comme telle sur la satisfaction des étudiants(es), révèle chacun des aspects. Il nous arrivera, cependant, de comparer la satisfaction sous le couvert dimensionnel des aspects. Les dimensions et les aspects qu'elles regroupent sont les suivants:

1. contenu et forme de l'apprentissage académique :
   - contenu des cours
   - climat des cours
2. moyens d'apprentissage académiques: ressources didactiques
3. moyens d'apprentissage para-académiques: organisation des activités étudiantes
4. services aux étudiants
5. relations interpersonnelles
   - d'ordre académique: relations avec les professeurs
   - d'ordre académico-consultatif: orientation; conseiller pédagogique
   - d'ordre administratif: relations avec le registrariat
6. l'intégration étudiante
   - relations entre les étudiants(es)
   - association étudiante

9.1. La satisfaction

1. Les niveaux de satisfaction

D'une façon générale, les étudiants(es) qui se disent satisfaits, sont plus nombreux que ceux (celles) qui s'affirment insatisfaits. En effet, pour chacun des aspects, il y a au moins six répondants sur dix qui s'estiment satisfaits.

Il reste que, de façon particulière, tous les aspects ne procurent pas le même niveau de satisfaction. C'est ce que nous indique le tableau qui suit:

TABLEAU I.E.9.1.1.: Distribution de notre population selon le niveau de satisfaction obtenu des différents aspects de la vie collégiale au C.V.M., en pourcentage (Q.11)

Aspects de la vie du C.V.M.	Distribution S[a]	M S	I	Total %	Total Nb	Indice
ressources didactiques	58.7	32.7	8.6	100.0	346	1.50
relations étudiantes	56.2	33.0	10.8	100.0	418	1.55
services aux étudiants	50.9	36.4	12.7	100.0	275	1.62
relations - professeurs	43.6	45.6	10.8	100.0	415	1.67
climat des cours	43.6	43.6	12.8	100.0	408	1.69
contenu des cours	37.9	53.1	9.0	100.0	409	1.71
relations - conseiller pédagogique	46,4	33.5	20.1	100.0	349	1.73
relations - registrariat	40.7	31.1	28.2	100.0	238	1.88
organisation des activités étudiantes	36.1	38.6	25.3	100.0	280	1.89
relations - services d'orientation	35.3	38.5	26.2	100.0	221	1.91
association étudiante	28.5	37.6	33.9	100.0	242	2.05

a. S= satisfait ; MS = plus ou moins satisfait ; I = Insatisfait: qui prennent respectivement les valeurs 1, 2 et 3 dans le calcul de l'indice - niveau.

Comme nous pouvons le constater à la lecture du tableau, c'est tout ce que permet le "centre de ressources didactiques" qui procure le plus de satisfaction aux étudiants(es), alors que c'est tout

ce qui gravite autour de"l'association étudiante" qui les satisfait le moins. Des différents niveaux de satisfaction exprimés, nous pouvons voir que, pour l'ensemble des étudiants(es),

1. les moyens d'apprentissage académique procurent plus de satisfaction que les relations interpersonnelles relevant de cet ordre de fait, et, que le contenu et la forme donnée à cet apprentissage.

2. les fonctions d'appuis, académique et para-académique, remplies par les Services aux Etudiants transmettent plus de satisfaction que les rencontres avec les conseillers pédagogiques et les spécialistes de l'orientation, d'une part, ainsi que de celle provenant de la mise en marche des moyens d'apprentissage de la vie para-académique.

3. la satisfaction retirée des échanges d'ordre académique est plus grande que celle découlant de rencontres d'ordre académico-consultatif et d'ordre administratif.

4. l'aspect personnel et interpersonnel de l'intégration à la vie étudiante permet plus de satisfaction que l'esprit collectif (encadrement et mobilisation) qui la conditionne.

5. tout ce qui renvoie à l'information et à la formation académique procure plus de satisfaction que les autres aspects de la vie collégiale du C.V.M. Il s'agit, d'ailleurs là, des aspects les mieux connus des étudiants(es) et sur lesqueles ils s'expriment avec plus de netteté. En effet, exception faite des "relations avec les étudiants" (aspect académique et para-académique), le nombre des étudiants(es) qui ne peuvent pas décrire leur état de satisfaction ou d'insatisfaction, tend à croître dès que l'on quitte les aspects strictement reliés à l'apprentissage académique:

Aspects	Nombre de "ne sais pas"	Pourcentage de "ne sais pas"
relations étudiantes	3 - 421	.70
relations - professeurs	4 - 421	1.0
contenu des cours	8 - 417	1.9
climat des cours	9 - 417	2.2
ressources didactiques	71 - 417	17.0
relations conseiller pédagogique	71 - 420	17.0
organisation - activités étudiantes	139 - 419	33.2
services aux étudiants	142 - 417	34.1
mobilisation étudiante	176 - 418	42.1
relations - registrariat	179 - 417	42.9
relations - service d'orientation	195 - 416	46.9

Cela dit, il y a un autre aspect de la vie collégiale du C.V.M. sur lequel il nous paraît possible de connaître la satisfaction ou l'insatisfaction des étudiants(es). Il s'agit des programmes d'étude. En effet, au numéro "86" du questionnaire, il est demandé, à chaque étudiant(e), de juger de son propre programme en fonction de mes intérêts personnels et des débouchés sur le marché du travail. Etant donné que, d'une part, il s'agit là de deux critères d'évaluation qui correspondent aux deux principaux motifs (motifs - désirs à réaliser) qui ont incité les étudiants(es) du C.V.M. à entreprendre des études collégiales, et que, d'autre part, la question est répondue par des étudiants(es) qui ont eu l'expérience

(résultats-réalité) des différents dimensions de leur programme d'étude (questionnaire administré à la fin de la session Hiver-75), nous croyons possible de tirer de ces évaluations (résultats d'une confrontation entre désirs - motifs et la réalité) une image assez bonne de la satisfaction/insatisfaction des étudiants(es) au sujet des programmes d'étude.

Ainsi, posons-nous à priori, que tout étudiant dont le programme correspond à ses intérêts personnels et lui offre des débouchés sur le marché du travail, a de très bonnes chances d'en être satisfait, alors qu'il a de très bonnes chances d'en être insatisfait dans le cas contraire. Aussi, nous désignons de "plus ou moins satisfait" l'étudiant(e) dont le programme correspond à ses intérêts, mais dont les débouchés sur le marché du travail sont plutôt restreints; il en va de même pour toute situation inverse. Voyons les résultats :

TABLEAU I.E.9.1.2.: Distribution de notre population selon son évaluation des programmes d'étude,en pourcentage. (Q.86)

Programme-débouchés		Programme - intérêts: Correspond	ne correspond pas	Total %	Total Nb
Beaucoup		58.9	6.1	65.0	244
peu		22.1	2.7	24.8	93
ne sais pas		9.1	1.1	10.2	38
Total	%	90.1	9.9	100.0	
	Nb	338	37		375

TABLEAU I.E.9.1.3.: Distribution de notre population selon sa satisfaction/insatisfaction des programmes d'étude (Q. 86)

	Distribution		
évaluation	Nb	%	%cu
satisfait	221	65.6	65.6
plus ou moins satisfait	106	31.5	97.1
insatisfait	10	2.9	100.0
Total	337	100.0	-

Dans une perspective générale portant sur les objectifs de l'école dans une société telle que la nôtre, les résultats nous laissent entendre qu'au C.V.M., l'apprentissage scolaire remplit bien les deux principaux objectifs de l'école tels que définis par les rédacteurs du Rapport Parent, à savoir: permettre à l'étudiant de poursuivre des études selon ses aptitudes et ses intérêts personnels d'une part, et d'assurer son intégration à la société globale en le conduisant à occuper des fonctions qui répondent aux besoins de cette société.[41] En effet, les programmes d'étude correspondent aux intérêts de neuf étudiants(es) sur dix et un seul indique le contraire. De plus, près de sept étudiants(es) sur dix prévoient obtenir du travail dès leur entrée sur le marché des emplois (Cf tableau I.E.9.1.2.).

41. Cf. Rapport Parent, tome I et II

Dans la perspective plus restreinte qui nous intéresse de façon plus particulière ici, selon les résultats, il apparaît que la majorité des étudiants(es)sont satisfaits de leur programme d'étude. De fait, 97 étudiants(es) sur 100 témoignent, à tout le moins, d'une satisfaction certaine, 66 sur 100, d'une satisfaction totale, alors que seulement 3 sur 100 traduisent de l'insatisfaction (cf. Tableau I.E.9.1.3.). En terme de niveau de satisfaction, la valeur-indice s'établit à 1.37; elle devient ainsi l'aspect de la vie collégiale du C.V.M. le plus satisfait.

Ceci dit sur la satisfaction d'ensemble de chacun des aspects de la vie collégiale du C.V.M., voyons maintenant dans quel ordre il est possible de les replacer.

2. L'ordre des satisfactions

L'échelle des satisfactions reprend ici les paliers déjà définis au moment de la description de l'orientation des valeurs. De fait, l'échelle comprend ici les paliers suivants:

1.00 à 1.24 : très grande satisfaction
1.25 à 1.49 : grande satisfaction
1.50 à 1.74 : satisfaction
1.75 à 1.99 : satisfaction moyenne
2.00 à 2.49 : faible satisfaction
2.50 à 3.00 : très faible satisfaction

Suivant cet ordre, les résultats nous révèlent que les aspects de la vie collégiale du C.V.M. procurent, selon le cas, une très grande satisfaction, de la satisfaction, une satisfaction moyenne ou une faible satisfaction. Ces quatre paliers regroupent les aspects suivants:

grande satisfaction	: programme d'étude
satisfaction	: ressources didactiques relations étudiantes services aux étudiants relations avec professeurs climat et contenu des cours relations avec conseillers pédagogiques
satisfaction moyenne	: relations avec le registrariat organisation des activités étudiantes relations avec le service de l'orientation
faible satisfaction	: l'association étudiante

9.2. L'état satisfaisant ou insatisfaisant de la vie collégiale au C.V.M.

Le fait de vivre dans un même milieu pendant un temps assez long (un à trois ans) engendre immanquablement des "états d'être" façonnés par ce que l'on attend et ce que l'on reçoit de cette expérience. C'est dans cette perspective que nous parlons d'états satisfaisant/insatisfaisant de la vie collégiale au C.V.M.

Nous pouvons juger de ce que les étudiants(es) reçoivent de leur expérience collégiale à partir de la satisfaction ou de l'insatisfaction que leur procurent les différents aspects de cette expérience. Nous pouvons découvrir ce à quoi ils s'attendent de leur expérience à partir de l'importance qu'ils accordent à ces mêmes aspects(intérêt). En comparant l'importance qu'ils accordent et la satisfaction qu'ils reçoivent de chacun des aspects, il nous paraît possible de décrire l'état satisfaisant ou l'état insatisfaisant de chacun des aspects de la vie collégiale, pour l'ensemble des étudiants(es).

De façon plus précise, prenant l'ensemble des étudiants(es), nous qualifierons leur "état d'être" par rapport à chacun des aspects de la vie collégiale de la façon suivante:

- état de satisfaction: le niveau de satisfaction est égal ou très voisin du niveau d'intérêt,
- état d'insatisfaction: le niveau de satisfaction est sensiblement plus petit que le niveau d'intérêt,
- état plus que satisfait: le niveau de satisfaction est sensiblement plus grand que le niveau d'intérêt.

Nous connaissons déjà le niveau de satisfaction de chacun des aspects de la vie collégiale. Avant de passer à l'étude proprement dite de l'état de satisfaction/insatisfaction qu'ils procurent, nous allons présenter les niveaux d'intérêts qui leur sont accordés.

1. Les niveaux d'intérêts

Tous les aspects de la vie collégiale du C.V.M. - du moins ceux proposés par les enquêteurs - ont de l'importance pour les étudiants(es). Selon le cas, de sept à neuf étudiants(es) sur dix y manifestent de l'intérêt. Seul l'aspect "relations avec le registrariat", pour lequel cinq répondants sur dix y sont indifférents, fait exception.

TABLEAU I.E.9.2.1.: Distribution de notre population selon le niveau d'intérêt accordé aux différents aspects de la vie collégiale du C.V.M., en pourcentage (Q.12).

Aspects de la vie au C.V.M.	Distribution G.I.[a]	M.I.	P.I.	Total %	Total Nb	Indice
contenu-cours	85.1	13.9	1.0	100.0	409	1.16
climat-cours	74.6	24.9	0.5	100.0	410	1.26
relations-étudiants	73.0	24.4	2.6	100.0	418	1.30
relations-professeurs	69.6	28.3	2.1	100.0	414	1.33
relations-conseillers pédagogiques	31.6	46.3	22.1	100.0	389	1.91
relations -service orientation	23.1	44.6	32.3	100.0	359	2.09
relations-registrariat	11.4	39.5	49.1	100.0	342	2.38
ressources didactiques	49.7	35.8	14.4	100.0	418	1.65
services aux étudiants	42.5	38.6	18.9	100.0	381	1.76
organisation- activités étudiantes	34.7	39.2	26.1	100.0	375	1.91
association étudiante	31.6	39.5	28.9	100.0	413	1.97

a: G.I.= grand intérêt ; M.I. = intérêt moyen ; P.I. = petit intérêt: qui prennent respectivement les valeurs "1" , "2" et "3" dans le calcul de l'indice-niveau.

Comme la lecture du tableau nous l'indique, le niveau d'intérêt varie beaucoup selon les aspects. D'une façon générale, les étudiants(es) du C.V.M. sont intéressés à satisfaire ce qui touche à l'apprentissage académique, plus que tout "le reste". Nous le voyons, ils (elles) tiennent grandement compte du contenu, de la forme et des relations interpersonnelles reliées à cet apprentissage, alors qu'ils (elles) accordent une moins grande importance aux autres ressources d'apprentissage (ressources didactiques). Par ailleurs, ce que nous venons

d'appeler "le reste", est composé d'aspects dont aucun ne reçoit un niveau d'intérêt aussi grand que l'un ou l'autre des aspects liés à l'apprentissage académique.

2. L'état satisfaisant/insatisfaisant de la vie collégiale au C.V.M.

Nous passons maintenant à la comparaison des niveaux d'intérêt et de satisfaction de chacun des aspects. Afin de rendre cette comparaison la plus juste possible, pour chacun des aspects, nous n'avons retenu que les étudiants(es) qui se sont prononcés sur les questions.

Pour bien lire le tableau qui suit, il faut, d'abord, savoir que l'état satisfaisant/insatisfaisant (E) de chacun des aspects de la vie collégiale nous est révélé en effectuant l'opération de l'équation suivante:

$E = I - S$ où I = niveau d'intérêt
S = niveau de satisfaction.

Ensuite, il faut se rappeler les valeurs que l'indice pouvait prendre dans chaque cas, à savoir :

1 = satisfait = grand intérêt
2 = moyennement satisfait = intérêt moyen
3 = insatisfait = peut d'intérêt;

ainsi que l'interprétation de la valeur de l'indice, à savoir: plus la valeur de l'indice est petite et plus grande est la satisfaction ou l'intérêt - l'inverse étant également vrai. Aussi en tenant compte des valeurs de l'indice et de leur interprétation, nous voyons bien que l'intervalle de variation que peuvent prendre les valeurs de l'indice de l'état satisfaisant/insatisfaisant se fixe entre la valeur - 2 et + 2. Le signe négatif nous indique que le niveau d'intérêt est plus grand que le niveau de satisfaction. Le signe positif

nous indique que le niveau de satisfaction est plus grand que le niveau d'intérêt. La valeur "2" nous indique que le niveau d'intérêt et le niveau de satisfaction sont évalués dans un ordre complètement inversé.

Enfin, répétons que nous qualifions l'état d'un aspects de la vie collégiale comme:

- plus que satisfaisant	lorsque le niveau de satisfaction que les étudiants(es) en retirent est sensiblement plus grand que le niveau d'intérêt qu'ils lui portent;
- satisfaisant	lorsque le niveau de satisfaction est égal ou très voisin du niveau d'intérêt;
- insatisfaisant	lorsque le niveau de satisfaction est sensiblement plus petit que le niveau d'intérêt.

C'est justement pour bien délimiter ce qui est sensiblement plus grand ou plus petit, que nous déterminons, à l'intérieur de l'intervalle "-2.0 à 2.0" de notre indice, une zone d'équilibre couvrant toutes les valeurs plus grande que -0.10 et plus petite que + 0.10(- .10 ≤ ≤ +.10).

Ceci étant dit, voyons maintenant à quels résultats nous arrivons (tableau suivant).

TABLEAU I.E.9.2.2.: Comparaison de l'intérêt accordé "à" et de la satisfaction reçue "de" chacun des aspects de la vie collégiale du C.V.M., (Q.11 et 12)

Aspects de la vie collégiale du CVM		Distribution Niveaux 1	2	3	Total %	Nb	Indice	E
Contenu-cours	(I)	85.0	14.0	1.0	100.0	405	1.16	-0.55
	(S)	38.0	53.0	9.0	100.0	405	1.71	
Climat-cours	(I)	74.7	25.1	0.2	100.0	403	1.26	-0.42
	(S)	44.2	43.2	12.6	100.0	403	1.68	
relations-étudiants	(I)	73.0	24.6	2.4	100.0	415	1.29	-0.25
	(S)	56.4	32.8	10.8	100.0	415	1.54	
relations - professeurs	(I)	70.1	27.7	2.2	100.0	408	1.32	-0.35
	(S)	43.7	45.3	11.0	100.0	408	1.67	
relations - conseillers pédagogiques	(I)	34.6	45.8	19.6	100.0	338	1.85	+ 0.13
	(S)	47.3	33.1	19.6	100.0	338	1.72	
relations - service d'orientation	(I)	29.4	48.3	22.3	100.0	211	1.94	+ 0.03
	(S)	36.0	37.4	26.6	100.0	211	1.91	
relations-registrariat	(I)	15.5	45.1	39.4	100.0	226	2.24	+ 0.37
	(S)	41.2	30.5	28.3	100.0	226	1.87	
ressources didactiques	(I)	53.8	36.8	9.4	100.0	340	1.56	+ 0.06
	(S)	58.5	32.6	8.9	100.0	340	1.50	
services aux étudiants	(I)	48.3	37.6	14.1	100.0	269	1.66	+ 0.04
	(S)	50.6	36.4	13.0	100.0	269	1.62	
organisation activités étudiantes	(I)	39.4	42.7	17.9	100.0	274	1.79	-0.10
	(S)	36.5	38.3	25.2	100.0	274	1.89	
association - étudiante	(I)	36.6	41.7	21.7	100.0	235	1.85	-0.19
	(S)	28.9	37.9	33.2	100.0	235	2.04	

D'une façon globale, nous constatons, d'une part que l'éventail des niveaux de satisfaction (valeurs-indices : de 1.50 à 2.04) est plus restreint que celui des niveaux d'intérêt (valeurs - indices: de 1.16 à 2.24). Il y a de fait des aspects dont le niveau d'intérêt accordé par les étudiants(es) diffère sensiblement du niveau de satisfaction qu'ils en reçoivent. D'autre part, bien que l'ordre des niveaux de satisfaction ne corresponde pas parfaitement à l'ordre des niveaux d'intérêt, ils ne sont pas pour autant opposés; au contraire, dans l'ensemble ils vont dans le même sens (rho = 0.64). Ces constations générales résument ce que la lecture d'ensemble de la colonne "E" du tableau précédant nous laisse voir, à savoir, qu'il y a pour la majorité des aspects de la vie collégiale une différence sensible entre l'intérêt qu'on leur porte et la satisfaction qu'on en reçoit, mais que cette différence ne traduit en aucun cas une situation de frustation totale ou une situation de plénitude de satisfaction.

Voyons, de façon plus spécifique, ce que dégage chacun des aspects de la vie collégiale du C.V.M.

Nous observons un état insatisfaisant pour la majorité des aspects (6 sur 11). Pour y voir plus clair, regroupons les tous selon "l'état d'être" qu'ils suggèrent.

états	aspects
plus que satisfaisant	1- relations avec le registrariat : 0.37 2- relations avec les conseillers pédagogiques : 0.13
satisfaisant	1- ressources didactiques : 0.06 2- services aux étudiants : 0.04 3- relations avec le service d'orientation : 0.03
insatisfaisant	1- contenu des cours : -0.55 2- climat des cours: - 0.42 3- relations avec les professeurs: -0.35 4- relations avec les étudiants: - 0.25 5- association étudiante; -0.19 6- organisation des activités étudiantes: -0.10

D'abord, il est manifeste que les aspects de la vie collégiale qui tiennent de la pratique quotidienne (sauf un peut-être: ressources didactiques), portent à un constat d'insatisfaction, alors que les aspects qui tiennent plus de l'occasionnel ou du périodique, sont satisfaisants et plus que satisfaisants. De plus, les quatre aspects les plus insatisfaisants recoupent les principaux motifs qui ont conduit les étudiants à poursuivre des études collégiales, à savoir: recevoir un apprentissage académique adéquat et intéressant; vivre des relations intéressantes avec les amis et les autres étudiants(es). Ensuite, il ressort que les expériences permettant aux étudiants(es) de s'intégrer par eux-mêmes à la vie du collège, sont également insatisfaisantes. Enfin, bien que dans l'ensemble les Services aux Etudiants soient satisfaisants il reste que l'organisation plus spécifique des activités para-académiques ne répondent pas aux désirs de la majorité des étudiants(es).

Il est sans doute raisonnable de penser que, plus l'état d'un aspect est insatisfaisant et plus grandes sont les chances qu'il produise une situation "maladive", le contraire étant également vrai. En ce sens, si l'on ne veut pas que certains aspects de la vie collégiale du C.V.M. deviennent des réalités vide de sens (ex. : pédagogie, relations interpersonnelles, participation para-académique, association étudiante), ou encore, des expériences conflictuelles, il faut convenir que certaines priorités prévalent. Cela ne veut pas dire qu'il faille négliger ce qui va bien (plus que satisfaisant) ou assez bien (satisfaisant). Mais, il paraît nécessaire de mettre une plus grande part des énergies sur ce qui est insatisfaisant, si l'on veut que toutes les expériences de la vie collégiale contribuent pleinement à l'épanouissement personnel et communautaire des étudiants. En cela, selon les aspects en cause, il y a des groupes de personnes qui devront collaborer:

1 vie pédagogique :	contenu et forme des cours	___	- direction pédagogique - professeurs - étudiants(es)
2 vie para-adadémique:	organisation des activités étudiantes	___	- direction des S.A.E. - animateurs - étudiants(es)
3 intégration à la vie collégiale :	Relations entre étudiants(es) et association étudiante	____	étudiants(es)

CONCLUSION

Nous venons de décrire la population étudiante du C.V.M. sous différents aspects. La présente conclusion a pour but de faire une revue-synthèse des résultats. Elle contient également des éléments qui n'ont pas été précisés dans le texte précédent.

Il est à noter que, à part les variables: "personnes à charge" et "moment d'obtention du programme", toutes les variables présentent des distributions assez précises et assez diversifiées pour faire l'objet d'une analyse (relations entre variables).

Passons donc à la revue des résultats. Au cours de la session hiver-'75, les étudiants(es) du C.V.M. présentaient les caractéristiques suivantes:

A. Au plan démographique

1. La majorité des filles et des garçons ont un âge qui varie entre 18 et 21 ans (70%); leur âge moyen est tout près de 20 ans accomplis.

2. Filles comme garçons sont pour la majorité, des célibataires (90%). A partir de "20-21" ans, ils (elles) expérimentent la vie à deux. Avant 21 ans, cette expérience est le plus souvent vécue en "accoté". Après 21 ans, elle est le plus souvent vécue par des gens mariés. De plus, en général, l'expérience "d'accoté" est plus souvent le fait des filles que des garçons.

B. l'univers écologique

1. Les étudiants(es) que le C.V.M. reçoit, proviennent à 71% de la région urbaine de l'île de Montréal et à 94% de la région métropolitaine de ce grand centre urbain.

2. Pendant l'année scolaire, 80% d'entre eux (elles) habitent la région urbaine de l'Île dont, 1 sur 10 dans le voisinage du C.V.M., 2 sur 10, dans le voisinage lointain du collège et 7 sur 10 hors de son voisinage.

3. La part des étudiants(es) qui émigrent pour suivre leurs études au C.V.M., représente 20% de la population étudiante totale. Plus souvent qu'autrement, ils (elles) trouvent un logement "en ville"; mais seulement 1 sur 3 loge près du collège.

4. Dans l'ensemble, les étudiants(es) du C.V.M. n'habitent pas "à la porte" du cegep.Seulement 15% d'entre eux (elles) y loge assez près, alors que 64% habitent un logement éloigné du collège.

5. C'est avec leurs parents, surtout, que les étudiants(es) habitent (73%). Par ailleurs, l'environnement humain "conjugal" ramasse 12% de la population totale, alors que l'environnement du logis "amical" et "solitaire" sont le fait de 7% et 5.5% d'entre eux (elles).

6. Règle générale, pour faire le trajet logement $\longleftrightarrow$ collège, les transports publics sont le mode de déplacement le plus utilisé (73%). Viennent ensuite , les habitués de l'automobile et de la marche. Les transports publics sont également le moyen de transport qui dépanne le plus souvent les habitués de l'automobile, de la motocyclette, de la bicyclette, de la marche et de l'auto-stop (8 fois sur 10).

C. <u>la situation socio-économique</u>

Les étudiants(es) reçoivent un héritage social de leurs parents, héritage qu'ils reçoivent de facto, sans effort de leur part. Sous ce rapport, l'étude nous en montre quelques aspects.

1. Dans l'ensemble, les étudiants(es) proviennent de famille dont la scolarité moyenne du père est de 9 ans et 8 mois, et la scolarité moyenne de la mère est de 9 ans.

2. Il y a autant d'étudiants(es) qui font partie de familles économiquement "à l'aise" (15%) que de familles pauvres économiquement (15%). Par ailleurs, 63% d'entre eux(elles) ont des parents dont les revenus annuels s'établissent à $10,000 et plus.

3. En ce qui a trait à leur place dans la hiérarchie sociale, 14.5% des étudiants(es) font partie de familles situées aux échelons supérieurs de l'échelle sociale, 34.5% situées aux échelons intermédiaires et 51% aux échelons inférieurs. A cet égard, notons que pris isolément, les mères de 77% de nos répondants sé retrouvent dans les strates inférieures et aucune dans les strates supérieures. De l'autre côté, 52% des pères de nos répondants font partie des strates inférieures, alors que 7% se retrouvent dans les strates supérieures.

4. En ce qui regarde la place des parents et de leur famille dans les rapports sociaux de travail, 60% des étudiants sont membres de familles "prolétaires", alors que 32% sont membres de familles "bourgeoises". Ce dernier groupe social se fractionne d'ailleurs entre les membres de la haute et moyenne bourgeoisie (8.5%) et les membres de la petite bourgeoisie (23.5%).

Les étudiants participent à la vie socio-économique de leur société. Ils(elles) se préparent à y occuper une fonction;la plupart ont déjà l'expérience du marché du travail; ils (elles) sont, par ailleurs, des consommateurs au même titre que tous les autres membres de leur société. La présente étude nous renseigne au sujet de différentes facettes de la situation actuelle de l'étudiant(e) du C.V.M.

1. De l'ensemble des étudiants(es) inscrits(es) au C.V.M. à la session hiver-'75, 62% se préparaient à devenir des "spécialisés de la technologie", alors que 38% se destinaient à devenir des "spécialistes". Cela nous laisse entendre qu'au sortir de leurs études collégiales, 6 étudiants(es) sur 10 se

dirigeront vers le marché du travail, alors que 4 étudiants(es) sur 10 prendront le chemin de l'université. Bien que les garçons semblaient se diriger dans une part un peu plus grande (40%) vers l'université que ne le faisaient les filles (31%), il n'y a pas ici de différence significative entre l'orientation post-collégiale et le sexe des répondants.

2. Cependant, il reste que la ligne spécifique de l'orientation est en réelle continuité avec le phénomène bien connu de la division sexuelle du travail. En effet, en regardant à l'intérieur des deux groupes de formation collégiale, il nous apparaît que, de façon générale, les filles se destinaient beaucoup plus à devenir des spécialistes des relations - rapports humains - esthétique qu'à devenir des spécialistes de la production - gestion - santé, alors que les garçons s'y dirigeaient à importance presqu'égale. De même, au plan des "spécialisés", les étudiantes se préparaient surtout à remplir des tâches touchant à l'esthétique - relations - rapports humains, alors que les étudiants se préparaient surtout à des tâches de techniciens de la production - gestion - santé.

3. Au cours de la période de temps qui s'est écoulée entre l'été-74 et l'hiver-75, 86% des étudiants(es) ont eu un travail rémunéré. Plus de la moitié (56%) a travaillé au cours de toute cette période, alors que 9% et 35% d'entre eux (elles) ont eu un emploi, seulement pendant la période scolaire d'une part, et, seulement pendant la période estivale, d'autre part.

4. Regardons de plus près les étudiants(es) qui ont travaillé pendant l'année scolaire. Nous y remarquons que, pour la majorité, (70%), ils (elles) avaient un travail régulier. Ils (elles) y étaient occupés, en moyenne, pendant 20 heures par semaine. Le travail s'exécutait généralement le jour (67%), mais pas nécessairement à une période précise de la semaine. Le salaire hebdomadaire qu'ils (elles) recevaient en retour de leurs heures de travail s'élevait, en moyenne, à $47 par semaine. Sous ce rapport, il faut mentionner qu'une minorité importante (12%) de ces étudiants - travailleurs recevait un salaire horaire en bas du taux minimum.

5. Plus souvent qu'autrement, (6 sur 10) nous observons que les étudiants(es) ont recours à au moins deux sources de revenus pour se procurer ce dont ils (elles) ont besoin. La source la plus importante est l'emploi rémunéré (75%). A ce sujet, l'emploi d'été sert souvent de première source, alors que l'emploi exécuté pendant

l'année scolaire et l'aide familiale constituent les secondes sources privilégiées.

6. Ces différentes sources de revenus permettent à la moitié des étudiants(es) de disposer d'un revenu mensuel moyen au-dessus ou au-dessous de $93.80. Cette valeur médiane varie cependant selon l'état de la principale source de revenus: elle est de

   $123 dans le cas du travail pendant l'année scolaire
   $ 88 dans le cas des prêts et bourses
   $ 63 dans le cas du travail d'été
   $ 42 dans le cas de l'aide familiale.

7. Les revenus dont disposent les étudiants(es) permettent à 87% d'entre eux (elles) de couvrir leurs dépenses pour le logement, la nourriture, le transport, l'achat des livres. Ils suffisent également à 47% de l'ensemble pour couvrir les dépenses d'ordre culturel et récréatif. Il reste, cependant, un groupe représentant 14% des étudiants (es) pour qui les revenus suffisent à couvrir seulement une partie des dépenses essentielles. A ce sujet, notons bien que, règle générale, le nombre de sources de revenus n'a pas d'incidence marquante sur la couverture des revenus; il s'agit plutôt de qualité et de régularité de (des) la source , que de quantité de sources.

D. <u>l'orientation des valeurs - les motifs de la poursuite des études au collégial - les intérêts portés aux aspects de la vie du C.V.M. - l'état satisfaisant de la vie au C.V.M.</u>

Au plan des aspects de la vie valorisés par les étudiants(es), nous observons la hiérarchie d'ensemble suivante:

1. forte valorisation: l'acquisition et l'intégration des connaissances; la préparation de l'avenir; la vie socio-affective et les relations inter-personnelles; le choix de l'orientation professionnelle.

   valorisation: la vie amoureuse; la vie re et récréative.

   valorisation moyenne: l'argent, l'intégration sociale; la vie familiale.

   faible valorisation: l'action communautaire; la vie spirituelle; l'action politique.

2. Il n'y a donc rien d'unisité de constater que, parmi les motifs qui conduisent les étudiants(es) à poursuivre des études de niveau collégial, "le désir d'obtenir un diplôme" et "l'intérêt pour les cours" ont une grande importance, alors que "le désir de participer aux activités étudiantes" a une faible importance.

   De même, il n'y a pas de surprise en ce qui a trait à la répartition des intérêts des étudiants(es). Prenons, d'une part, l'intérêt spécifique qu'ils (elles) accordent aux différents aspects de la vie du C.V.M.; "le contenu et le climat des cours", "les relations avec les étudiants et les professeurs" et "les ressources didactiques" constituent, selon le cas, des aspects de très grand intérêt et d'intérêts, alors que les aspects, tels que "l'organisation des activités étudiantes" et "l'association étudiante" présentent un intérêt moyen. D'autre part, quant à la dimension de la vie du C.V.M. que les étudiants(es) désirent le plus réaliser, leurs choix se répartissent de la façon suivante: 62% des mentions vont à tout ce qui touche à la vie académique; 19%, à ce qui a trait aux relations interpersonnelles; 19%, aux projets de vie étudiante, et 4%, à la réussite de la mobilisation étudiante.

3. Notons bien qu'en ce qui a trait à la réalisation de projets étudiants avec l'aide du C.V.M., 47% des répondants en voient la possibilité, 8% en affirment l'impossibilité, alors que 45% d'entre eux (elles) ne peuvent pas se prononcer.

4. Soulignons, enfin, que pour la majorité des aspects de la vie collégiale du C.V.M., il y a une différence entre le degré d'intérêt que l'ensemble des étudiants(es) accorde à un aspects, et le degré de satisfaction qu'il en reçoit. En aucun cas, cependant, la différence a pu être interprétée comme indicateur de frustration totale, ou encore, de satisfaction complète. En fait, il y a des aspects

   - plus que satisfaisant: relations avec le registrariat; relations avec le conseiller pédagogique;
   - satisfaisant: ressources didactiques; services aux étudiants; relations avec le service d'orientation;
   - insatisfaisant: contenu et climat des cours; relations avec les professeurs; relations avec les étudiants; association étudiante; organisation des activités étudiantes.

E. l'expérience scolaire (autres aspects)

1. Pour 70% des étudiants(es) de la session hiver-75, le C.V.M. avait été leur collège de premier choix. Il représentait un deuxième ou troisième choix pour près de 17%, et il avait été pris au repêchage par 5% de l'ensemble.

2. La grande majorité des étudiants(es) (90%) était inscrite à un programme de premier choix. De ce groupe, 8 sur 10 y avaient un accès dès leur entrée au collège.

3. Nous observons également que ceux et celles qui avaient choisi le C.V.M. comme premier choix de collège, avaient accès plus facilement que les autres à leur programme de premier choix.

4. Grosso modo , il y a 6 étudiants(es) sur 10 inscrits à un programme de type professionnel et 4 étudiants(es) sur 10, inscrits à un programme de type général. Cette répartition par groupe de programmes ne présente d'ailleurs pas de différence significative entre les garçons et les filles.

   Il y a, cependant, à l'intérieur de ces deux groupes de formation, des secteurs d'études proprement masculin et féminin, c'est-à-dire des secteurs sur-représentés de garçons ou de filles. Les secteurs féminins sont :

   en formation générale: sciences humaines
   lettres

   en formation professionnelles: techniques de la santé
   techniques humaines
   arts appliqués

   Les secteurs masculins sont:

   en formation générale: sciences générales
   sciences de l'administration

   en formation professionnelles: techniques générales
   techniques de l'administration

5. Ajoutons, que le niveau de scolarité des parents ne semble pas influencer de façon significative le choix de formation académique collégiale de leurs enfants, ni le choix du secteur général ou professionnel (voir tableaux 1, 2 et 3 à la suite), ni le secteur d'orientation occupationnelle (voir tableaux et et 5).

   Notons que nous avons considéré ici le niveau de scolarité du père puisque, plus souvent qu'autrement, son niveau de scolarité est plus élevé que celui de la mère.

   Il reste, cependant, bien que les différences ne soient pas significatives, que:

   a. les secteurs de formation générale (orientation: vers l'université) ont une plus grande proportion d'étudiants(es) dont le père a 13 ans ou plus de scolarité, que les secteurs de formation professionnelle (orientation: marché du travail);

   b. que certains secteurs de formation générale reçoivent des étudiants(es) dont l'héritage scolaire est plus grand que dans d'autres secteurs de la même formation. Dans le premier groupe nous retrouvons: les Sciences de la santé, les Sciences pures et appliquées et les Sciences de l'administration. Dans le second groupe, il y a les Sciences humaines et les Lettres;

   c. il y a une différence réelle entre la scolarité moyenne du père et le secteur de formation choisi (voir tableau 8). Cette différence est d'ailleurs significative entre les étudiants(es) des sciences et techniques suivantes: de la santé - générales - de l'administration (tableau 6). Elle n'est pas significative, par contre, entre les étudiants(es) des sciences et techniques humaines, et, des lettres et des arts appliqués (tableau 7).

Il semble donc que globalement, l'héritage scolaire des étudiants(es) ne détermine pas significativement le type de formation qu'ils(elles) choisissent. Mais, au sujet des champs de formation mis en marche par la première révolution industrielle et développés par la seconde révolution industrielle (à savoir: génie, santé, comptabilité, administration, gestion), l'héritage social-scolaire est très déterminant

du secteur de formation choisi (sciences ou techniques: spécialistes ou spécialisés, conceptualisateurs - exécutants). Cette détermination est absente dans le cas des champs de formation qui se sont toujours développés, jusqu'à dernièrement, presqu'en marge ou presqu'en résidus de la société économique (arts, philosophie, étude sociologique, etc). L'égalité des chances n'est donc pas intégrale. En fait, nous pouvons conclure en posant l'hypothèse suivante: tout semble se passer comme si le goût et l'aptitude personnelle sont moins déterminants dès lors qu'on touche à des secteurs de formation qui correspondent à des secteurs d'activités névralgiques dans notre société industrielle, à savoir, ceux de la production marchande, de la circulation marchande, de la gestion et de la reproduction de la force de travail.

Tableaux

1. Formation collégiale (orientation post-collégiale) - Scolarité du père (pourcentage)

scolarité (années) (X)	formation - orientation (Y)				
	générale université		professionnelle marché du travail		Total
0 - 7	27.0	28.0	37.0	72.0	100.0
8 - 12	46.0	35.0	46.0	65.0	100.0
13 et plus	27.0	45.0	17.0	55.0	100.0
Total	100.0		100.0	N = 368	

T (x;y) = .012
CHI^2 = 6.122, non-significatif , $p \leq 2\%$, dl = 2

2. Secteurs de formation générale - Scolarité du père (pourcentage)

Scolarité (années) (X)	Secteurs (Y)										
	Sciences Santé		Sc.pures et appliquées		Sciences administ.		Sciences humaines		Lettres		Total
0 - 7	19.0	11.0	22.0	6.0	30.0	17.0	32.0	51.0	22.0	14.0	100.0
8 - 12	48.0	17.0	33.0	5.0	35.0	12.0	45.0	42.0	61.0	24.0	100.0
13 et plus	33.0	20.0	45.0	11.0	35.0	20.0	23.0	38.0	17.0	11.0	100.0
Total	100.0		100.0		100.0		100.0		100.0		

T (x;y) = ,9347
CHI^2 = 6.202, non significatif, p≤ 2% , dl = 8

3. Secteurs de formation professionnelle - scolarité du père (pourcentage)

Scolarité (années) (X)	Secteurs (Y)										
	Techniques infirmières		Techniques générales		Techniques administ.		Techniques humaines		Arts appliquées		Total
0 - 7	40.0	19.0	38.0	24.0	51.0	22.0	38.0	12.0	27.0	23.0	100.0
8 - 12	44.0	17.0	42.0	21.0	41.0	14.0	41.0	11.0	53.0	37.0	100.0
13 et plus	16.0	17.0	20.0	26.0	8.0	7.0	21.0	14.0	20.0	36.0	100.0
Total	100.0		100.0		100.0		100.0		100.0		

T (x;y) = ,0265
CHI^2 = 8.769 , non significatif, p≤ 2% , dl = 8

4. Secteurs d'orientation au général: types de spécialistes - scolarité du père (pourcentage)

Scolarité (années) (X)	Types de spécialistes (Y)				
	production gestion santé		esthétique relations rapports humains		total
0 - 7	24.0	34.0	29.0	66.0	100.0
8 - 12	40.0	34.0	49.0	66.0	100.0
13 et plus	36.0	51.0	22.0	49.0	100.0
Total	100.0		100.0		N = 129

T (x;y) = ,018
CHI^2 = 3.219 non significatif, p≤ 2% , dl = 2

5. Secteurs d'orientation du professionnel: types de spécialisés - scolarité du père (en pourcentage)

Scolarité (années) (X)	Types de spécialisés (Y)				
	production gestion santé		esthétique relations rapports humains		Total
0 - 7	42.0	65.0	30.0	35.0	100.0
8 - 12	42.0	52.0	50.0	48.0	100.0
13 et plus	16.0	50.0	20.0	50.0	100.0
Total	100.0		100.0		N = 239

$T(x;y) = .012$
$CHI^2 = 3.995$, non significatif, $\Gamma \leq 2\%$, dl = 2

6. Spécialistes et spécialisés de la production - gestion - santé - Scolarité du père (en pourcentage)

Scolarité (années) (X)	Orientation Production - gestion - santé (Y)				
	Spécialistes		Spécialisés		Total
0 - 12	64.0	22.0	84.0	78.0	100.0
13 et plus	36.0	46.0	16.0	54.0	100.0
Total	100.0		100.0		N = 185

$T(x;y) = .0332$
$CHI^2 = 8.518$ significatif $p \leq 2\%$, dl = 1
$T \overrightarrow{xy} = .0352$; $T \overrightarrow{yx} = .0312$

7. Spécialistes spécialisés (esthétique - relations et rapports humains) - scolarité du père (en pourcentage)

Scolarité (années) (X)	Orientation (Y) esthétique - relations - rapports humains				
	Spécialistes		Spécialisés		Total
0 - 12	78.0	43.0	80.0	57.0	100.0
13 et plus	22.0	45.0	20.0	55.0	100.0
Total	100.0		100.0		N = 183

T (x;y) = .0000
CHI^2 = .048 non significatif , p $\leq$ 2% , dl = 1

8. Le niveau de scolarité moyen des pères selon les secteurs de formation des étudiants.

Sciences de la santé:	10.30	Techniques de la santé:	8.05
Sciences pures et appliquées:	10.70	Techniques générales :	8.33
Sciences administratives :	9.65	Techniques de l'administration :	6.81
Sciences humaines :	8.91	Techniques humaines :	8.38
Lettres :	9.35	Arts appliqués :	9.13

6. La majorité des étudiants(es) inscrits au C.V.M. au cours de la session hiver-75, s'y trouvaient depuis deux à quatre sessions (67%). Un certain groupe venait d'y entrer alors qu'un autre y avait passé au moins six sessions (19%).

7. Grosso modo, les étudiants(es) accordaient 39 heures par semaine à leur formation académique, soit plus spécifiquement, en moyenne, 25 heures de cours et 16 heures de travail personnel.

   Un étudiant(e) sur deux évaluait que 75% de ce temps était consacré à faire des choses importantes. Par ailleurs, un seul étudiant(e) sur dix estimait que tout le temps consacré à sa formation académique était rempli à faire des choses importantes, alors que, pour huit sur dix, la moitié de ce temps leur paraissait important. A peu de chose près, ces résultats se maintiennent , peu importe le temps spécifiquement accordé à la formation académique.

8. Une fois inscrit à un programme d'étude, il n'y a que 1 étudiant(e) sur 20 qui ait choisi de faire l'expérience "multidisciplinaire", rapport que nous pouvons ramener à 1 sur 10, en considérant que 53% de l'ensemble connaissait de fait l'existence du "Multi".

9. La population étudiante enquêtée est assez stable quant à la continuité des études, à la mobilité institutionnelle et à la mobilité d'orientation. En effet, 8 étudiants(es) sur 10 n'ont jamais interrompu leurs études; 8 sur 10, également, n'ont jamais changé de collège; et 6 sur 10 n'ont jamais changé d'orientation de programme.

   Il y a de fait une influence de la mobilité institutionnelle sur la mobilité d'orientation. Nous observons que, règle générale, la majorité de ceux et celles qui n'ont pas changé de collège n'ont pas changé d'orientation, alors que la majorité de ceux et celles qui ont changé de collège, ont également changé d'orientation.

10. La majorité des répondants nous indique qu'elle a connu au moins une difficulté académique depuis le début des études collégiales (66%). De fait, à part les 34% qui n'en n'ont eu aucune, nous observons que:

    - un groupe de 28% en a connu au moins une, mais d'un seul type: soit un échec par absence, soit un échec par résultat insuffisant, soit un abandon de cours.

- un groupe de 21% en a connu au moins une dans deux types différents: 7% , échec par absence et abandon de cours
  6%, échec par absence et par résultat insuffisant
  8%, échec par résultat et abandon de cours.

- un groupe de 17% en a connu au moins une dans les trois types de difficultés.

Prenant les types de difficultés un à un, nous nous rendons compte que les échecs par absence ont été le fait d'un plus grand nombre d'étudiants(es) que les échecs par résultats insuffisants, etc, encore plus, que les abandons de cours.

D'une façon certaine, les difficultés académiques sont en relation . C'est ainsi qu'il y a une sorte de cumulation des difficultés :

- plus un étudiant(e) a d'échecs par absence et plus il a de "chances" d'avoir un ou deux échecs par résultats insuffisants. La négative est également vraie.

- plus un étudiant(e) a d'échecs par absence et plus grand est le nombre de cours qu'il(elle) abandonne. La négative est vraie.

- plus grand est le nombre de cours qu'un étudiant(e) abandonne et plus grandes sont ses chances d'avoir un ou deux échecs par résultats insuffisants. La négative est vraie également.

11. Habituellement, il y a une ou plusieurs raisons qui sont à l'origine d'une difficulté. Le questionnaire a suggéré aux étudiants(es) certains facteurs qui pouvaient expliquer leurs difficultés académiques au cours de l'année scolaire 1974-75. De l'ensemble des facteurs, aucun n'a pu expliquer les difficultés d'au moins 50% des étudiants(es), le facteur le plus souvent mentionné étant "l'incompatibilité avec les professeurs" (16%), et, le facteur le moins souvent mentionné étant "les problèmes avec l'association étudiante" (0.6%).

Regroupant les différents facteurs à partir de certains points communs, nous obtenons la répartition suivante des mentions :

- carence au plan de la pédagogie actuelle: 41%
- carence au plan du temps accordé à l'étude personnelle: 18%

- problèmes d'ordres socio-affectifs et de relations inter-personnelles : 16%
- carence au plan de la préparation à la poursuite des études collégiales: 13%
- problèmes d'ordre économique: 7%
- problèmes de santé: 5%.

De même, nous avons pu dégager l'ordre d'importance des facteurs:

- aucun facteur n'a une "très grande" ou une "grande" importance
- les problèmes de santé et de financement: important
- les carences au plan de la pédagogie actuelle:

    - important: incompatibilité avec les professeurs
    - importance moyenne: horaires surchargés
      cours insatisfaisant

- problèmes socio-affectifs et de relations inter-personnelles ou plus, moyennement important
- carence au plan de la préparation à la poursuite des études collégiales: faible importance
- carence au plan du temps accordé à l'étude personnelle: faible importance.

12. Y a-t-il certains rapports entre le fait d'avoir ou de ne pas avoir de difficultés académisques, le type de difficultés et les autres aspects de l'expérience scolaire qui sont décrits dans cette section ?

    La croisement des distributions nous indique que, règle générale, les difficultés et les types de difficultés sont reliés aux variations de la mobilité institutionnelle, de la mobilité d'orientation, de la continuité des cours et des facteurs de ces difficultés .

    De façon plus précise, nous observons que:

    a) Pour la majorité, ceux et celles qui ne changent pas de collège n'ont pas d'échecs par absence, ni d'échecs par résultats insuffisants. Par ailleurs, une plus grande part de ceux et celles qui changent de collège, ont des échecs par absence ou par résultats insuffisants.

       Il reste que la mobilité institutionnelle marque plus fortement les échecs par absence que les échecs par résultats insuffisants.

b) En majorité, les étudiants(es) qui changent d'orientation, viennent à abandonner au moins un cours, ou encore, à connaître au moins un échec par résultat insuffisant. Par contre, en majorité, les étudiants(es) qui ne changent pas d'orientation de programme, n'abandonnent aucun cours et ne connaissent pas d'échec par résultat insuffisant.

Par ailleurs, il y a un peu plus de chance pour un étudiant de connaître des échecs par absence s'il a changé d'orientation de programme.

Règle générale, la mobilité d'orientation a une incidence sur les difficultés académisques. Il reste, cependant, qu'après un certain moment, le nombre de difficultés entraîne, à son tour, des changements d'orientation (à partir de 3 difficultés).

c) Pour la majorité, ceux et celles qui n'interrompent pas leurs études, ne connaissent pas de difficultés académiques. Par ailleurs, il y a un peu plus de "chances" pour les étudiants(es) qui interrompent leurs études, de connaître au moins une difficulté académique, plutôt que de ne pas en connaître.

Dans l'ensemble, l'interruption des études a une influence plus marquante sur les échecs par absence que sur les échecs par résultats insuffisants. C'est au sujet des abandons de cours qu'elle a le moins d'influence.

d) Si nous tenons compte du nombre de fois que les facteurs sont mentionnés, alors nous pouvons dire qu'aucun de ceux suggérés aux étudiants(es), pour expliquer leurs difficultés académiques de l'année scolaire 74-75, n'a joué de rôle particulier. En fait, chacun des types de difficultés peuvent être liés à une variété de raisons. Règle générale, cependant, les facteurs sont beaucoup plus précis (moins nombreux) au sujet des abandons de cours.

En considérant les catégories de facteurs mentionnées plus haut, nous observons un certain lien significatif entre le type de difficultés et les facteurs explicatifs. Ce lien peut être décrit de la façon suivante:

- les problèmes d'ordre socio-affectifs et interpersonnels prédisposent beaucoup plus aux échecs par résultats insuffisants et par absence, qu'aux abandons de cours;

- la carence au plan de la préparation à la poursuite des études collégiales, conduit principalement aux échecs par absence et, à un moindre degré, aux abandons de cours;

- les problèmes de santé sont principalement reliés aux échecs par résultats insuffisants et par absence;

- les problèmes économiques entraînent le plus souvent à des échecs par résultats insuffisants;

- la carence au plan du temps accordé à l'étude personnelle et la carence au plan de la pédagogie actuelle, prédisposent aux échecs par résultats insuffisants.

Si nous tenons compte de l'importance accordée aux différents facteurs, nous constatons qu'aucun d'entre eux n'a eu une très grande, ni une très faible importance. Mais, chacun des types de difficultés est relié à une hiérarchie particulière de facteurs: En ne retenant que les niveaux révélateurs d'une certaine importance (moyennement à grandement), chaque type de difficulté se caractérise de la façon suivante:

Abandons de cours: 1- grande importance = problèmes financiers et de santé
2- important = incompatibilité avec les professeurs; horaire surchargé
3- moyenne importance = cours insatisfaisants
problèmes personnels
pré-connaissances insuffisantes
absence d'encouragement des proches.

Echecs par absence: 1- important = incompatiblité avec les professeurs
problèmes de santé

2- moyenne importance = cours insatisfaisant
problèmes personnels
horaire surchargé
problèmes financiers
absence d'encouragement des proches

échecs par résultats insuffisants:

1- important = incompatibilité avec les professeurs
problèmes de santé

2- moyenne importance = problèmes personnels
horaire surchargé
cours trop difficiles
problèmes financiers.

Ceci étant dit au sujet des tendances générales du profil étudiant, nous pouvons passer au second chapitre qui s'appliquera à nous révéler un aspect important de la vie des étudiants(es) soit, tout le domaine de leur participation aux activités para-académiques.